Paed. 211 b
Paed. 211 b
Paed. Th. 3059
Mönn

Pädagogische

Blätter.

Herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Bernhard Mönnich,
Director der höheren Bürgerschule zu Nürnberg.

I.

Nürnberg,
bei Johann Leonhard Schrag.
1832.

155 c B.

Bis zur Leipziger Michaelis-Messe 1832 wird in meinem Verlage erscheinen:

Sir Humphry Davy's:

Tröstungen auf Reisen, oder die letzten Tage eines Naturforschers, nach der dritten englischen Ausgabe ins Deutsche übersetzt von Dr. C. F. Ph. v. Martius. 8.

C. Cornelii Taciti

de vita et moribus Cn. Julii Agricolae libellus. Mit Erläuterungen und Exkursen von C. L. Roth. gr. 8.

Schrag.

Pädagogische
Blätter.

Herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Bernhard Mönnich,
Director der höheren Bürgerschule zu Nürnberg.

I.

Nürnberg,
bei Johann Leonhard Schrag.
1832.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorwort.

Gewohnt, die Ansichten, welche sich mir bei täglicher Erfahrung und bei der Lectüre neuerer wie älterer Werke aufdrängen, niederzuschreiben und in Mußestunden zusammenzustellen, habe ich nach und nach eine Reihe von Aufsätzen über verschiedene pädagogische Fragen verfaßt, von denen hier einige der öffentlichen Berücksichtigung und Beurtheilung vorgelegt werden. Ob die mitgetheilten Aufsätze der Veröffentlichung von Seiten der Leser würdig werden befunden werden, kann ich freilich nicht im voraus mit Bestimmtheit wissen; aber ich hoffe es mit derselben Zuversicht, ohne welche ich mich zu ihrer Bekanntmachung nicht entschlossen haben würde. Zu dieser bewog mich aber vorzugsweise der Wunsch, das Meinige zur allgemeineren und gerechteren Würdigung jener Schulanstalten beizutragen, die unter dem Namen höherer Bürgerschulen, Realschulen rc. bekannt sind, weil, meiner Überzeugung nach, von jener und von der rechten Pflege und Entwickelung dieser Anstalten die Vollendung des gesammmten Nationalschulwesens abhängt. Es kommt zuvörderst, um das Gedeihen jener und die

Vollendung dieses herbeizuführen, Alles darauf an, zwei immer noch herrschenden und eben deßhalb mit einander in Fehde liegenden Vorurtheilen zu entsagen, von denen man das eine hergebrachtermaaßen das humanistische, das andere das philanthropistische nennen kann, gegenwärtig aber besser als das philologische und als das technologische bezeichnen sollte. Das philologische läugnet nämlich jede humane Bildung, wenn sie nicht zugleich eine humanistische ist, das technologische wirft mit dieser gern jene über Bord. Ich hielt es nun namentlich für meine Pflicht, den letzteren Irrthum zu bekämpfen und daran nachdrücklich zu erinnern, daß der höchste und gemeinsame Zweck aller Schulen echtmenschliche (humane) Bildung sey, daß diese also auch mit der s. g. Realbildung innigst verbunden seyn müsse, aber es nur könne, wenn die sogenannten Bürger- und Realschulen nicht etwa in bloße Gewerbschulen verwandelt, sondern zu Real-gymnasien erhoben würden. Davon handeln die vier ersten Aufsätze, die Forderung von verschiedenen Seiten in ihrer Unabweislichkeit darstellend. Die beiden andern Abhandlungen beschäftigen sich mit einem einzelnen Zweige des Unterrichts, ohne welchen humane Bildung unmöglich ist, mit dem Unterricht in der Muttersprache.

Finden, wie ich wünsche und hoffe, die pädagogischen Blätter eine günstige Aufnahme; so werden der gegenwärtigen ersten Lieferung nach und nach, in noch nicht bestimmbaren Zwischenräumen, mehrere folgen.

Sollten, was mir noch erfreulicher wäre, Schulmänner nah und fern, die sich mit meinen Ansichten im Allgemeinen befreunden können, mich mit, dem Geist der pädagogischen Blätter entsprechenden Beiträgen hinreichend unterstützen; so würde ich im Stande seyn, dieselben in regelmäßigen Monatsheften erscheinen zu lassen. In diesem Fall müßten freilich die pädagogischen Blätter nach einem umfassenderen Plane redigirt, sie müßten dem gesammten Schul- und Erziehungswesen in Bayern und Deutschland gewidmet werden. Außer Abhandlungen und allgemeinen Ansichten, müßten sie dann auch specielle Erörterungen über einzelne Unterrichtszweige, Erziehungsmittel, Berichte über angewendete, Beschreibung anzuwendender Methoden und namentlich regelmäßige Nachrichten von den wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur enthalten. Doch davon näher zu seiner Zeit.

Schließlich sey mir noch erlaubt, auf einige Werke hinzuweisen, auf welche ich mich in dem Aufsatz: „Begriff des Satzes" bezogen habe.

Becker, Dr. K. F., deutsche Sprachlehre 1 u. 2. Bd. 1827. ꝛc.

Herling, Grundregeln des deutschen Styls, die verschiedenen Ausgaben bis 1832.

Krüger, Erörterung der grammatischen Eintheilung und der grammatischen Verhältnisse der Sätze. 1826.

Schmitthenner, Teutonia. 1828. Alle vier zu Frankfurt a. M. erschienen.

W. Harnisch, vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache ꝛc. Breslau 1818. 4 Bde.

Krause, methodisches Lehrbuch der deutschen Sprache. Halle seit 1817 in mehreren Auflagen.

Graßmann, die Lehre von deutscher Redebildung. Berlin 1830.
Stern und Gersbach, Lehrgang der deutschen Sprache für Volksschulen. Karlsruhe 1828.
Rosenberg, Vorschule der deutschen Grammatik. Berlin 1828.
Diesterweg, practischer Lehrgang der deutschen Sprache. 2 Thle. 1830.

Dr. W. B. Mönnich.

N. S.

Erst nach Beendigung dieses Vorworts kamen mir zwei wichtige Werke zur Ansicht, die ich mit Vergnügen noch für die pädagogischen Blätter berücksichtiget hätte:

1) Die Schulen rc. von Herrn Geheimen Kirchenrath Dr. Fr. H. Chr. Schwarz rc. Leipzig 1832. Göschen u.
2) Pädagogik und Katechetik. Herausgegeben von Dr. Chr. Koch. Marburg 1832. Elwert.

In beiden Werken wird den höheren Bürgerschulen eine bedeutendere Stellung angewiesen, als immer noch gebräuchlich ist, und die Nothwendigkeit eines sorgfältigen Unterrichts in der Muttersprache für alle Schulen wird ebenfalls anerkannt. Und nicht bloß im Allgemeinen finde ich in dem einen oder dem andern meine Ansichten bestätigt, sondern auch in manchen einzelnen Bestimmungen, z. B. darin, daß die Curse der höheren Bürgerschulen sich erst denen der Volksschule anzuschließen, diese daher die Knaben erst vom 10—12. Jahre an aufzunehmen und mit dem 16—18ten zu entlassen haben.

M.

Inhaltsverzeichniß.

Seite.

I. Über die zunehmende Studiersucht in Deutschland. . . 1

II. Über höhere Bürgerschulen oder Realschulen. . . . 22

III. Vorschlag, ein Normalgymnasium für Realbildung zu gründen. 51

IV. Blick auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffs der Realgymnasien. 57

V. Begriff des Satzes. 67

VI. Aphorismen über den Unterricht in der Muttersprache. 89

I.

Über die zunehmende Studiersucht in Deutschland.

Vor einem halben Jahrzehent ließen sich in den öffentlichen Blättern Klagen gegen das Überhandnehmen der Studiersucht aus allen Theilen Deutschlands vernehmen; die Studentencataloge fast aller Universitäten (wenige an übergroßer Altersschwäche leidende ausgenommen) bestätigten die Thatsache, indem die Vergleichung verschiedener Jahrgänge beinahe eine Zunahme in geometrischer Progression wahrnehmen ließ; hiezu kam, daß eine sehr glaubwürdig erscheinende Correspondenz aus Berlin in der allgemeinen Zeitung vom 25ten Januar 1827 die Masse der juristischen Candidaten auf das Vierfache des Bedarfs angab, den Zudrang zu allen übrigen Zweigen des Staatsdienstes gleichfalls als übermäßig darstellte und endlich beifügte, daß man sich in dieser Verlegenheit überall nach Abhülfe umsehe und sie nirgends finde. Alle diese Umstände zusammengenommen veranlaßten mich damals, einen Aufsatz über die im Titel erwähnte, allerdings beunruhigende, jedenfalls merkwürdige Erscheinung zu verfassen. Da derselbe, unter wesentlich unverändert gebliebenen Umständen, noch dasselbe gegenständliche Interesse hat; so möge er die Reihe der folgenden Abhandlungen, von denen mehrere ohnehin in innerem Zusammenhange mit ihm stehen, eröffnen.

Wenn jene Thatsache unbezweifelt ist und in allen deutschen Landen sich fühlbar macht; so möchte auch überall eine gewisse Verlegenheit davon die Folge seyn und eben so wenig

die Frage nach Abhülfe eines so offenbaren, eher wachsenden als abnehmenden Übelstandes irgendwo ausbleiben.

Es scheint mir nun keineswegs gleichgültig, welche Antwort auf diese Frage gegeben werde. — Durchaus unstatthaft halt' ich es zuvörderst, der Zeit oder der jezt so beliebten historischen Nothwendigkeit die Antwort und resp. Lösung des Übels zu überlassen. Man bedenke nur, welch' ein Heer gelehrt gebildeter Müßiggänger in nicht so gar langer Zeit auf den Beinen seyn würde, wenn nicht anderweitig geholfen wird. Denn was sollen so viele (bereits 4 Referendarien statt eines) gelehrtgebildete junge Leute am Ende anfangen, wenn sie in Staat und Kirche keine angemessene Anstellung finden, da gerade die Art und Weise ihrer Bildung ihnen eben so oft die Lust als die Fähigkeit zu einer anderen, gewöhnlicheren Lebensbeschäftigung benommen hat? Das respectable Corps Recensenten, Übersetzer, leichtfertiger Journalisten und unbedeutender Schöngeister, welches bisher manchen überzähllichen Studenten seinen Rotten einrangiren konnte, ist auch bereits weit über den Kriegsfuß hinaus angewachsen. Und wenn wir uns nicht verhehlen dürfen, daß genanntes Corps schon durch seine aus Studentenüberfluß hervorgegangene, übermäßige Stärke zur Landplage geworden ist; so können wir noch weniger daran zweifeln, daß derselben eine größere zu folgen drohe, wenn man der Entstehung eines Heeres gelehrter Müßiggänger nicht vorbeugt. Freilich würde die Noth sich selbst zu helfen wissen, aber wie? Soll man es auf moralisch-politische Erdbeben, Wasserfluthen und Gewitterstürme ankommen lassen? Gewiß nicht. — Aber wenn daraus die Unstatthaftigkeit, die Sache gehn zu lassen, und zugleich die Nothwendigkeit, ihr abzuhelfen, hervorgeht; so ist es nicht minder von größester Wichtigkeit, durch welche Mittel und Maaßregeln eine solche Abhülfe bewerkstelligt werden solle, damit das Übel nicht ärger werde. Sollen etwa Studienbeschränkungen decretirt werden? An da-

hin abzweckenden Beispielen und in diesem Sinne bereits ergriffenen Maaßregeln fehlt es nicht. — Ich erinnere mich z. B. noch gar wohl, wie der hochselige Churfürst von Hessen die Restaurationen, mit denen er seine Rückkehr nach Kassel bezeichnete, keineswegs auf jene der Zöpfe beschränkte, vielmehr auf sehr wesentliche Dinge ausdehnte und unter andern ein Edict erließ, nach welchem es nur den Söhnen der bevorzugten Classen der Gesellschaft, der Adligen, Staatsdiener und Reichbegüterten freistehen sollte, nach Belieben zu studieren. Für alle übrigen jungen Leute traten größere oder mindere Beschränkungen ein; so sollte z. B. nur der älteste Sohn eines Pfarrers studieren dürfen. Es ist an und für sich empörend, den Geist und dessen freie Entwickelung durch so despotische Willkühr überall in Fesseln schlagen zu sehn, wo er nicht das Glück hat, durch Geburt und Geld, für ihn selbst zufällige Dinge, Anspruch auf sein eigenstes Recht machen zu dürfen. Überdieß zeigt es ja jede Geschichte der Wissenschaft und Cultur, daß diese ihre größesten Fortschritte meistentheils Männern zu verdanken haben, die aus den mittleren, oft aus den untersten Ständen hervorgegangen. Vor einer solchen churfürstlichen Studienbeschränkung und Geistestyrannei möge daher der Genius der Humanität bewahren! — Anderwärts, z. B. im Weimarischen, hat man aus löblich hergebrachter Achtung vor dem Geiste und seinem angeborenen Rechte ihn über sich selbst entscheiden lassen wollen. Es ist daher dort, als sich gleichfalls ein übermäßiges Drängen zu akademischer Bildung gezeigt, vor nicht sehr langer Zeit angeordnet worden, daß die Lehrer, wann ihre Schüler ein gewisses Alter erreicht hätten, aussprechen sollten, ob dieselben für die akademische Laufbahn geeignet seyen oder nicht. Es läßt sich nicht läugnen, daß das Prinzip, aus welchem diese Maaßregel geflossen, ein humaneres ist und auch das ergriffene Mittel dem Zwecke in so fern angemessen erscheint, als nur zu viele Individuen zu den akademischen Stu-

dien übergehen, ohne inneren Beruf für dieselben zu haben. Gleichwohl ist dasselbige Mittel gleichfalls verwerflich, weil auch bei ihm Geistestyrannei eher ein= als ausgeschlossen bleibt. Einmal ist es bekannt, wie leicht sich Lehrer über ihre Schüler täuschen, am meisten aus ihrer häufigen Selbsttäuschung, daß diejenigen Schüler die fähigsten seyen, welche die ihnen mitgetheilten Kenntnisse in derselben Form aufzunehmen und wieder an den Tag zu legen im Stande sind, in welcher sie ihnen oft steif und einseitig genug dargeboten worden. Dann fehlt es ja auch nicht an Beispielen in Menge, daß gerade ein recht tüchtiger, tiefer Geist eines jungen Mannes erst spät und dann sich entwickelt, wann ihm Freiheit vergönnt wird und dessen gleichaltrige oder selbst jüngere Genossen, die schneller, aber auch oberflächlicher lernen, ihre Curse bereits beendigt haben. Also auch das Urtheil der Lehrer ist eine dem Rechte und der Natur des Geistes nicht angemessene Beschränkung, besonders wenn dadurch der zu großen Studierwuth gesteuert werden soll. Ich komme wohl bei anderer Gelegenheit auf die allerdings nothwendigen und selbst dem erwähnten Zweck diensamen Prüfungen zurück und bemerke vorläufig nur, daß die gebräuchlichen selten leisten, was man sich davon verspricht. — Ich lasse es bei Anführung dieser beiden Studierbeschränkungsversuche bewenden, weil alle übrigen, die sonst noch unternommen seyn oder werden könnten, mehr oder weniger auf den einen oder den andern sich zurückführen lassen würden. Ich erwähne nur noch eine Art von Beschränkung, die nur zu leicht in unseren Tagen, welche die indirecten Wege und den Schein der Milde lieben, in Anregung gebracht werden dürfte, aber gleichwohl die verwerflichste wäre. Der Antrag auf dieselbe ließe sich vermuthlich so vernehmen: Es wäre allerdings inhuman, die Studierberechtigung auf eine verletzende Weise zu beschränken, aber solche Beschränkung würde wohl überflüssig werden, wenn man nur die Lust zum Studieren weniger begünstigen, ja her=

vorrufen wollte, als leider nur immer mehr geschehe. Man stelle doch (dürfte es weiter heißen) die übertriebene Beförderung des Schulwesens, die zu einer Art von Manie geworden, ein und kehre zu dem schlichten Sinn unserer Altvordern zurück, die weise genug waren, es in Beziehung auf den Unterricht beim Allernothwendigsten verbleiben zu lassen. Was braucht denn jeder Bauerbub mehr zur Schule angehalten zu werden, als etwa zur Auswendiglernung des Katechismus nothwendig ist? Da hat die falsche Aufklärung auch noch das Schreiben, Rechnen, Naturgeschichte und sogar Denkübungen in den Dorfschulunterricht gebracht, und es ist nicht zu verwundern, wenn es dieser oder jener verschmäht, hinter den Pflug zurückzukehren. In Flecken und Städten ist es noch ärger, und von ihnen läuft alles den höheren Schulen zu. Wie gesagt, dieß wird aufhören, wenn man davon absteht, den Volksunterricht auf eine unnatürliche Höhe zu treiben. — Jedermann wird mir zugeben, daß diese Ansicht, wenn sie auch noch nicht hervorgetreten seyn sollte, dennoch keine bloß fingirte ist; aber es wird auch kein Vernünftiger seyn, der dieselbe nicht mit mir durchaus verwürfe. Im Nachfolgenden wird sich überdieß zeigen, daß sogar noch größere Anstrengungen für den Volksunterricht vom allgemeinen Weltculturstande geboten werden, als bisher schon auf volle Anerkennung Anspruch haben. Hier stehe nur noch die Bemerkung, daß überhaupt nur in immer weiter verbreiteter, höher gesteigerter, tiefer eindringender Geistescultur eine befriedigende Gewähr sowohl für den äußeren Wohlbestand der Dinge, als auch für andauernde, immer siegreichere Erhebung aus moralischer und religiöser Barbarei gegeben sey. — Wenn nach allem Bisherigen jede directe und indirecte Beschränkung der Geistescultur überhaupt, und insbesondere der Studierfreiheit verworfen werden muß, schon weil es den Grundsätzen der Humanität widerstreitet; so zeigt außerdem noch eine nähere Betrachtung, daß jedes Einschränkungsmittel, wie über-

all, so auch in vorliegender Beziehung, darum kein wahres Heilmittel und also unzweckmäßig ist, weil es bei der äußeren Oberfläche des Übels stehen bleibt und dasselbe nicht, wie sich's gehört, bei der Wurzel angreift. — Statt also ins Blaue hinein Vorschläge zu anderweitiger Abhülfe des nun einmal vorhandenen Studierübels zu thun, sey es mir vergönnt, den Grund, die Wurzel, aus der es entsprungen und sich immer aufs neue forterzeugen dürfte, wo möglich auszumitteln. Vielleicht lassen sich dann auch geeignete Maaßregeln dagegen auffinden.

Statistische Männer könnten wohl auf den Gedanken kommen, daß die Überzahl studierender Individuen unabwendbar aus dem allgemeinen Anwachsen der Bevölkerung hervorgehe, wie dasselbe besonders im mittleren Europa statt finde. In diesem Falle wäre freilich durchaus nicht zu helfen, wenn man nicht etwa Lust haben sollte, den verzweifelten Vorschlag zu beherzigen, den neulich Herr Regierungsrath Weinhold allen Ernstes gemacht hat *), den nämlich: Allen Knaben, so wie sie das vierzehnte Jahr erreicht hätten, die Zeugungsglieder zu verstempeln, und diese nicht eher vom Stempel zu befreien, als bis deren Inhaber sich über die nöthigen Mittel zur Erhaltung einer Familie ausweisen könnten. Glücklicherweise wäre, im Fall die Statistiker Recht hätten, die Ausführung solchen Wahnwitzes zu unserem Zwecke überflüssig, weil dann die Zahl der Studierenden sich bald nicht mehr als unverhältnißmäßig zur übrigen Bevölkerung darstellen würde. Da aber eben die Unverhältnißmäßigkeit überall hervortritt, so muß der

*) Seine, in diesem Jahre erschienene, in Zeitschriften und Gegenschriften bereits vielfach besprochene Schrift über die Übervölkerung in Mittel-Europa ist bekannt. — Finanzkünstler finden den Vorschlag vielleicht nicht so übel, weil sich daran unter andern eine neue Art von Stempeltaxe knüpfen ließe. — Man sehe auch Hesperus Nr. 5. 1828.

fragliche Grund wohl auch ein anderer seyn. — Ich glaube nicht zu irren, wenn ich einen doppelten Grund annehme, davon der erste ein allgemeiner und aus dem ganzen Zustande der bürgerlichen Gesellschaft im gegenwärtigen Deutschlande hervorgegangen, der zweite aber ein besonderer, und theils aus dem ersten, theils aus der ganzen Richtung unserer Geistescultur entsprungen ist. —

Den ersten Hauptgrund hat ein Münchener Correspondent des Hesperus 1828 in folgenden Worten treffend angedeutet: „Alles eilt, in die große Lotterie des Staatsdienstes zu setzen.“ Es bleibt mir nichts übrig, als die durch diese Andeutung hervorgerufene Frage zu beantworten: Warum aber eilt Alles dem Staatsdienste zu, und warum drängt sich eben deßwegen Alles zum Studieren und auf die Universitäten, um daselbst die nöthigen Loose einzukaufen? — Die Antwort ist kurz und einfach diese: Weil Jedermann heut zu Tage nur im Staatsdienste das zu finden hoffen darf, wonach alle Menschen nicht mit Unrecht trachten, — ein sicheres, wenn auch nicht überall glänzendes Einkommen und persönliche Anerkennung und Ehre, oder doch wenigstens ihren Schein. Schwerlich wird Jemand in Abrede stellen können, daß solche Hoffnung ihren guten Grund habe. Das alte deutsche Sprüchwort, daß „Handwerk einen goldnen Boden habe,“ wird immer mehr ein veraltetes, wenn wir etwa die unentbehrlichen Gewerbe der Bäckerei, Metzgerei und dgl. ausnehmen. Je näher ein Handwerk mit den höheren Industriezweigen verwandt ist, desto weniger darf es sich der Sicherheit jenes goldenen Bodens rühmen. Überdieß gewähren die verschiedenen Zweige der Industrie selbst selten großen, noch seltener sicheren Gewinn. Fabriken entstehen und vergehen gleichzeitig; reüssirt die eine, so stürzt die andere nur um so gewisser. — Was soll ich über den der industriellen und der Fabrik-Thätigkeit sich anschließenden und über den allgemeinen Handel sagen? Jeder weiß, daß er stockt, lahm ist und

bleiben wird, so lange ihm nicht ein freier Weltverkehr eröffnet ist; und noch sind um ihn die Fesseln eines von Gränzlinie zu Gränzlinie gehenden Mauthsystems geschlagen. Einen Schimmer von Hoffnung läßt der neulich zur Sprache gekommene Handels- und Mauthvertrag zwischen Würtemberg und Bayern blicken. Möchte er über alle deutsche Gränzen hinaus-, und somit zu allgemeinen, liberalen Grundsätzen hindurch dringen! *) Dann werden, wenn völlige, auch Welthandelsfreiheit für Deutschland errungen ist, die vielfachen, überall gemachten, aber izt noch isolirten großen Anstrengungen und Anstalten für jegliche Industrie erst ihre rechte Bedeutung gewinnen und kaum geahneten Seegen über alle deutschen Länder verbreiten. Dann werden auch, davon bin ich fest überzeugt, die Deutschen eines der ersten Industrievölker werden, ja jedes überbieten. Schon jezt leisten sie im Verhältniß zu den zwar vielen, aber immer beschränkten, der Handelsfreiheit entbehrenden Begünstigungen Erstaunenswerthes. An Fleiß, Geschicklichkeit und industriellem Sinne fehlt es den Deutschen keineswegs. Deutsche Arbeiter sind in Paris und London die gesuchtesten, und daß auch Unternehmungsgeist in großem Style erwachen werde, wenn er sich auch nicht zu nordamerikanischer Verwegenheit und — Gewissenlosigkeit versteigen wird, zeigt unter andern die Rheinisch-westindische Compagnie, welche die Ungunst der Verhältnisse zu durchbrechen begonnen hat. Dann, bei freier Handels- und Industriethätigkeit in allen deutschen Landen — wird auch zum

---

*) Dieß wurde vor fünf Jahren geschrieben. An der Erweiterung ist bisher gearbeitet worden; die liberaleren Grundsätze sind aber noch in Frage. Meine Ansicht von der Nothwendigkeit der letzteren steht noch fest; doch bin ich der Meinung, daß man sie zuvor unter den deutschen Vereinsstaaten und dann erst, unter Voraussetzung der Reciprocität, gegen das Ausland in Anwendung bringen sollte.

Landbau und Landbesitz der Seegen wieder zurückkehren, der mit bloßem, ins Unermeßliche gesteigerten Fleiß nicht zu erzwingen ist.

Es liegt am Tage, daß zu erwünschtem Gedeihen von Handel, Gewerbe und Landbau noch andere dieselben fast erdrückenden Lasten gleichzeitig gehoben werden würden und könnten. Doch hier bin ich schon in das Gebiet des Staatshaushaltes hinübergeschweift, auf welchem ähnliche Wünsche laut geworden sind, und ich überlasse die Erledigung und nähere Würdigung derselben billig anderen, competenteren Beurtheilern. *) Nur darauf wollte ich aufmerksam machen, daß im großen Staatsorganismus nichts vereinzelt steht, und vielmehr die an den entgegengesezteſten Punkten zu Tage kommenden Übel und Mängel alle von einer gemeinsamen, oft genug schon bezeichneten Quelle herzuleiten sind. — Es ist ja wohl keine Frage, daß, wenn durch freien Handel und Gewerbe in ihnen, wie im Landbau und Landbesitz, wieder Wohlstand allgemeiner zu erwerben und festzuhalten seyn wird, es Wenigen, die durch Geburt zunächst auf eine der entsprechenden Lebensthätigkeiten angewiesen sind, einfallen möchte, aufzugeben, wobei sie sehen,

*) Wem die auf Gewähr vollkommener Handelsfreiheit gegründeten Hoffnungen zu sanguinisch erscheinen möchten, den bitte ich jede gründliche Statistik von Deutschland zu Rathe zu ziehen; ihm wird wenigstens einleuchten, daß an der Unfreiheit des deutschen Handels die größesten Anstrengungen, die von Privaten, Gemeinden und Fürsten zu Belebung und allgemeiner Verbreitung deutscher Industrie und deutschen Nationalwohlstandes gemacht werden, und allein an ihr, und an dem, was mit ihr zusammenhängt, zu scheitern kommen. Es gereicht mir zu großer Genugthuung, mich rücksichtlich meiner Ansichten, auch in Bezug auf Volksschulwesen, auf des ehrwürdigen Veteranen der Statistik, auf Crome's Statistik von Deutschland berufen zu dürfen, von welcher der dritte Theil im Jahre 1828 bey G. Fleischer in Leipzig erschienen ist.

daß es ihren Eltern wohl gewesen und ergangen ist. Dann wird von selbst Niemand dem Staatsdienst und um seinetwillen den höheren Studien zueilen, wenn er nicht für beide einen ausgezeichneten, inneren Beruf in sich verspürt oder sonst schon durch die Verhältnisse, in denen er geboren und erzogen ist, sich dazu hingetrieben fühlt. —

Aber es war noch ein Zweites, um dessentwillen heut zu Tage höheres Studium und durch dasselbe zu erreichender Staatsdienst so gesucht seyn sollte: die persönliche Ehre. Wer aber hat sich dieser Ehre jezt ausser Adeligen und Reichen in der That zu erfreuen, als Staatsdiener, Gelehrte und Schriftsteller etwa? Auch die bürgerliche Ehre, die sonst in den Zünften und Gilden zu finden war, wird jezt selbst da, wo ihr verfassungsmäßige Anerkennung zu Theil geworden ist, nur nach Besitz und Reichthum ermessen, und ist also, wie diese selbst, ungewiß, leicht durch bloßes Unglück zu verlieren. Und doch ist Gefühl und Verlangen nach persönlicher Anerkennung, nach bürgerlicher und menschlicher Ehre allgemeiner verbreitet, als je zuvor, ja nur um so überreizter, als dasselbe nirgends einen Boden findet, darin es fester wurzeln könnte. Allgemeiner verbreiteter Wohlstand und schon dadurch materiell gesicherteres Besitz- und Eigenthum würde auch für diesen Zweck erfolgreich seyn und bürgerliche Ehre Mehreren, als bisher, gegönnt werden; besonders wenn unter höherer, verfassungsmäßiger Staatsgarantie an die Stelle der veralteten Innungen freie Gewerbs- und Handelsgenossenschaften träten. In solchen würde der Stand, welchen der Beruf bildet, das Interesse und die Bedeutung desselben im Staate und Volke repräsentirt, und eben dadurch schon dem einzelnen Individuum eine auf sicherem Grunde ruhende, persönliche und bürgerliche Ehre zu Theil werden; ja selbst der Landmann würde davon nicht ausgeschlossen seyn. *) Tüchtig-

*) Unter welchen Bedingungen der Bauer solcher in seinem Stand

keit in jedem Beruf, welcher es sey, aber auch nur diese würde sich alsdann, eher als sonst, als höchster Ehrenmaaßstab herausstellen. Aber wie wäre solche Tüchtigkeit, zumal bei noch erhöhterem, durch Handelsfreiheit erweitertem Cultur- und Industrieleben anders zu gewinnen, als durch gesteigerte Ausbildung der moralischen und intellectuellen Kräfte? Der moralischen, um Beharrlichkeit, Anstrengung und Ehrenhaftigkeit, der intellectuellen, um die erforderliche Einsicht, Kenntniß und Geschicklichkeit vorzubereiten. —

Diese Einlenkung ins pädagogische Gebiet ist keineswegs eine Abirrung vom Gegenstande meiner Auseinandersetzung; dieselbe führt mich im Gegentheil unmittelbar zur Darlegung des zweiten Grundes, aus dem ich oben das Überhandnehmen des Studierens herleiten zu dürfen meinte, den ich aber in nichts Anderem finden kann, als in der zur Zeit noch herrschenden Beschaffenheit des Nationalunterrichtwesens. Letzteres scheint mir nämlich weder seinem richtigen Begriff, noch auch nur den wohlerwogenen Ansprüchen des gegenwärtigen Culturzustandes angemessen zu seyn. Wollte man dieser parador scheinenden Behauptung die Frage entgegenstellen, ob wohl jemals und irgendwo mehr für Erziehung und Unterricht, auch der niederen Volksclassen geschehen sey, als in unseren Tagen und in Deutschland: so bin ich weit entfernt, dieß leugnen zu wollen; vielmehr erkenne ich darin eine der erfreulichsten Erscheinungen an, in welcher sich die würdigste Ansicht von höherer

---

und Beruf gegründeten, persönlichen und bürgerlichen Ehre theilhaftig seyn, bleiben und — werden könne, zeigen unter andern die schweizerischen, ostfriesischen, lippischen &c. Bauersame, die sich seit langer Zeit bereits eines nicht allein freien, sondern auch mäßig besteuerten Erbeigenthums zu erfreuen haben. Ordnung, Reinlichkeit, Wohlhabenheit zeigt ihre Wirthschaft, Verständigkeit, Ehrenhaftigkeit, Selbstgefühl ihr Benehmen.

menschlicher Bestimmung, ja das wahrhaft religiöse Streben ankündigt, einen immer zuverlässigeren Grund für stets fortschreitende Vervollkommnung der Gesellschaft zu gewinnen. Aber ist nicht dieses überall lebhafte Streben selbst schon Beweis seiner eignen Nichtbefriedigung, und kann man es leugnen, daß bei den besten Absichten Vieles unerreicht geblieben, Manches nur versucht, Anderes gänzlich verfehlt worden ist? Hiezu kommt, daß man sich in den allgemeinsten Grundsätzen, nach welchen Erziehung und Unterricht zu besorgen sey, noch lange nicht verständigt hat. Wie auf anderen Gebieten des Wissens und Könnens, herrscht auch auf dem pädagogischen eine babylonische Verwirrung der Ansichten, die sich zum Theil selbst, zum Theil einander nicht verstehen, und nur desto erbitterter anfeinden. Als Hauptgegensätze treten die Meinungen der Realisten und Formalisten, der volksthümlichen und classischen Unterrichtsmethode hervor. Der Streit wird ins Theoretische gespielt und darüber das Leben mit seinen dringenden Anforderungen ignorirt, als sey es bloß da, um mit sich experimentiren zu lassen. — Ich verweile zunächst bei diesen Anforderungen, um sie kurz zu charakterisiren und dann darauf hinzudeuten, wie unter andern Übeln, welche in Folge ihrer nicht gehörigen Berücksichtigung eintreten müssen, eben durch diese auch der übermäßigen Studierlust Nahrung gegeben werde.

Wir sind, wie kein Kundiger bestreiten wird, selbst durch die Ungunst der Umstände auf jene Höhe der Cultur und insbesondere der Industrie gedrängt worden, auf welcher jedwedes Geschäft, vom Bestellen des Feldes an bis zur umfassendsten Thätigkeit im mercantilen und industriellen Treiben, mit immer geübterem Sinn und ausgebildeterem Verstand, ja mit einer durch verschiedene, oft mannichfaltige Kenntnisse unterstützten Einsicht besorgt seyn will, soll anders der Mühe und Arbeit, ich will nicht sagen besonderer Vortheil und Gewinn, sondern nur ihr gebührender Lohn zu Theil werden. Neben, ja mit dieser

Noth, welche das Verlangen, sich allerlei nützliche Kenntnisse zu erwerben, hervorgerufen, ist auch durch den Geist des Christenthums das Bedürfniß in immer größeren Kreisen erwacht, einen gewissen Grad allgemeinmenschlicher, echthumaner Ausbildung zu gewinnen, welche den Menschen über das völlig Geist-, Herz-, und Sinnlose zu erheben geeignet ist, das die einseitige Hingebung an jede bloß mechanische Geschäftigkeit so leicht mit sich bringt, und von den alten Griechen schon mit dem verächtlichen Namen des „Banausischen" belegt worden ist. Daß der Geist des Christenthums, dessen wahrer Würdigung und Erkenntniß man im Laufe der Jahrhunderte um einige Schritte näher zu treten begonnen hat, bedeutenden Theil an Erweckung solchen Bedürfnisses hat, kann Niemandem entgehen, der da bedenkt, daß durch ihn jeder Mensch zu einer sittlichen, freien Persönlichkeit berufen ist, durch deren Entwickelung er erst jene Gottähnlichkeit offenbaren kann, die jedes Geschäft, jeden Stand, sie mögen als hoch oder niedrig mit irdischem Auge gemessen werden, einzig und allein adelt. Aber wie möchte jene Entwickelung in der That und Wahrheit hervorzubringen seyn, ohne einen gewissen Grad echtmenschlicher Ausbildung? Man glaube nicht, daß hierzu der gewöhnliche Religionsunterricht ausreiche, vielmehr wird auch er erst zu rechtem Gedeihen in Gemüth und Geist des Volkes ausgestreut werden können, wenn dieser Acker zur Aufnahme eines so kostbaren Saamens zuvor und zugleich durch sorgfältige Bearbeitung vorbereitet wird. So vereiniget sich denn Alles zu der doppelten Forderung einer immer allgemeiner zu gewährenden echtmenschlichen Ausbildung und einer damit verknüpften Mittheilung verschiedener, nützlicher Kenntnisse auch für die mittleren, ja selbst untersten Classen der Gesellschaft. Ich fürchte von Kundigen nicht den Vorwurf, daß diese Doppelforderung nur in meinem Kopf Realität habe, sonst aber nirgends existire. Was die Forderung mehrerer Realkenntnisse anlangt,

so ist diese durch die unzähllichen Schriften und selbst einzelne Anstalten für dieselben zu bekannt, um weiterer Beglaubigung zu bedürfen. Davon geben insbesondere noch Zeugniß die vieler Orten in neuerer Zeit entstandenen Sonntagsschulen, die namentlich in verschiedenen Städten errichteten Gewerbschulen, und endlich selbst die musterhafte Bauer- und Landbauschule im Nassauischen.

Die meisten der erwähnten Anstalten, welche dem Mangel abzuhelfen suchen, sind aus Privatvereinen oder von Gemeinen und nur unter Schutz des Staates hervorgegangen, grade wie die ersten, humanistischen Schulen im Reformationszeitalter, welche den in Scholasticismus erstarrten Kloster- und Stiftsschulen gegenübertraten. — Wie diese, werden auch sie endlich in den größeren Organismus des gesammten Nationalunterrichts als integrirende Theile aufgenommen werden, diesen dann seinem wahren Begriff näher bringen, aber auch selbst ihre rechte Bedeutung und Wirksamkeit gewinnen. Es ist mir nicht unbekannt, daß dieser Behauptung die vor der Hand und vielleicht noch lange Zeit als alleingültig anerkannte Ansicht der philologischen und überhaupt der gelehrten Pädagogen entgegensteht, nach welcher der Staat nicht verpflichtet sey, für dergleichen Schulen besondere Sorge zu tragen, die den privaten Interessen des bürgerlichen Geschäftslebens gewidmet seyen; diese müßten immer Privatanstalten bleiben; dem öffentlichen Unterricht gehöre nur einerseits, die allgemeinsten Elementarkenntnisse zu gewähren, anderseits, Staatsdiener zu bilden. Es ist hier nicht der Ort zur Widerlegung und Berichtigung dieser einseitigen Ansicht. Sie ist schon von geistvollen Männern siegreich genug bekämpft worden, besonders von Herrn Professor Bernoulli *) in Basel, welcher unter andern nachgewiesen hat, daß auch die gelehrte Schulbildung in Bezug

*) In seiner Schrift: Über die Entbehrlichkeit des Lateinlernens für Nichtstudirende. Basel. Neukirch. 1825.

auf die Individuen, welche sie empfangen, nur einem besonderen Berufe diene. Aber jene einseitige Ansicht widerstreitet auch dem geläuterten Begriff von dem Staate und dessen höherem Zwecke, wonach kein einzelnes Element in seinem eigenthümlichen Werth zu Gunsten eines andern unberücksichtigt bleiben darf, vielmehr ein jedes als nothwendiges Glied des Ganzen betrachtet und gepflegt werden muß. Demzufolge dürfte nur das Nationalunterrichtswesen ein seinem, wie dem Staats-Begriff entsprechendes seyn, welches ein mikrokosmisches Vorbild aller wohlverstandenen Interessen der Gesellschaft selbst darstellte. Daß es dieses noch lange nicht sey, wird mir jeder Einsichtige zugestehen, und es liegt mir nur noch ob, zu zeigen, wie durch diesen Mangel, welcher bei dem schon eingetretenen Bedürfniß nach allgemeiner befriedigendem Unterricht, wie wir bereits gesehen, sehr fühlbar geworden, das Überhandnehmen des Studierens auf indirecte Weise hervorgerufen wird. Die zu Gunsten der handel- und gewerbtreibenden Stände errichteten Institute reichen noch lange nicht aus, um das allgemeine Verlangen zu befriedigen, um so weniger, als sie in ihrer Abgeschiedenheit von dem übrigen Unterrichtswesen zu sehr genöthigt sind, vorzugsweise auf Mittheilung der Realien Rücksicht zu nehmen und die Gegenstände des Unterrichts, welche allgemeinerer Ausbildung dienen, weniger zu beachten. So kommt es, daß immer noch eine große Anzahl junger Leute den Lateinschulen und Gymnasien zueilet, wenn sie auch ursprünglich nicht die Absicht haben, zu studieren. Dieß wird unter anderen besonders deßwegen nothwendig, weil es an Mittelschulen vielfach gebricht, die zwischen den Elementarschulen und jenen Gewerbschulen mitten inne stehen. Statt nun aber in den Lateinschulen und Gymnasialklassen die gewünschte allgemeinere Bildung, oder wenigstens die nöthige Vorbereitung hiezu wie zu speciellerem Unterricht in Realkenntnissen zu empfangen, werden die betreffenden Individuen mit den alten

Sprachen bekannt gemacht, gegen welche alle übrigen Gegenstände des Unterrichts, nach dem Zweck dieser Anstalten und Classen, für gelehrte Bildung den Grund zu legen, nothwendige Vernachlässigung erfahren. Was aber noch nachtheiliger für solche Individuen erscheint, als der Unterricht in Gegenständen, die für sie grade kein besonderes Interesse haben, ist die Methode, in welcher der Unterricht ertheilt wird, und daß diese Methode sogar bis in die Elementarschulen hinabgedrungen ist. Der Fehler dieser Methode ist ihre Unlebendigkeit, ihre Versunkenheit in pädagogische Prinzipien und Theoreme. Ich will gar nicht davon reden, daß diese Prinzipien und Theoreme selbst noch häufig genug auf ziemlich einseitigen Experimenten beruhen, nur davon, daß sie für den Unterricht selbst nicht in unmittelbare Anwendung gesetzt werden sollten. Statt dessen kann man es mit sehr wenigen Ausnahmen, selbst in Elementarschulen erleben, wie mehr abstracte Methodik des Lernens geübt, als die Kenntnisse selbst einverleibt werden. Man wird diese Behauptung weniger parador finden, wenn man bedenkt, daß Pestalozzi und seine Schüler, durch welche das neuere Volksschulwesen so kräftige Aufforderung zum Fortschreiten empfangen hat, selbst aus solcher Methodik nicht herausgekommen sind. Sehr richtig hat in dieser Beziehung der feinbeobachtende Solger in seinem Nachlasse bemerkt: das Abc der Anschauung finde ich keineswegs in Pestalozzi's geheimnißvollem Dreieck, welches vielmehr selbst schon eine Abstraction ist. Jenes Abc aber besteht in der Übung, eine Rose z. B. von einer Nelke unterscheiden, überhaupt das Gemeinsame, Verschiedene und Besondere der Dinge, welche, und wie sie da sind, beobachten zu lernen. — Die in diesem Beispiele angedeutete Verwechselung der natürlich gegebenen, einfachsten Elemente des Lernens mit den durch Abstraction gewonnenen, kann als charakteristisches Merkmal des gesammten neueren Unterrichts und seiner darauf gegründeten Methode betrachtet wer-

den. Sie ist zwar ein nothwendiges Product der Geistesbildung des Zeitalters, das sie erzeugt hat, und als solches um so erklärlicher, als die ausgezeichnetsten Pädagogen unserer Zeit, selbst Pestalozzi nicht ausgenommen, fast alle eine gelehrte Bildung genossen, und mit ihr unbewußt einen Geist des Theoretisirens in sich ausgebildet haben, der sogar ihre Praxis zu einer theoretischen stempelte. Dieß geht so weit, daß man in den gewöhnlichsten Schulbüchern oft genug einen Zusammenhang der dort gegebenen Darstellungen, Eintheilungen, Übersichten mit den herrschenden Systemen des Kantianismus oder Schellingianismus nachweisen könnte. Eben dieß findet sogar bei Verfassern statt, die diese Systeme kaum vom Hörensagen kennen, sie aber doch, ohne zu wissen wie, von andern Pädagogen empfangen haben. Auch wäre eine philosophische Grundlage in pädagogischen Lehrbüchern nicht zu verschmähen; nur sey darin alle Theorie als solche beseitigt. Eine wissenschaftlich in sich wohlgegründete Darstellung ist deßwegen noch lange nicht pädagogisch richtig, im Gegentheil sogar falsch. Wer möchte z. B. gegen die wissenschaftliche Behandlung des griechischen Sprachstudiums, wie sie besonders durch Fr. Thiersch's Grammatik neu belebt worden ist, etwas einwenden? Nur dann, wann sie unmittelbar in Schulen angewendet wird. So wissenschaftlich richtig es ist, die Sprache und deren Literatur nach ihrer historischen Entwickelung zu studieren, so falsch ist es, wenn man diese Methode im Schulunterricht beobachtet. In denselben Fehler sind auch diejenigen gerathen, welche auf Schulen die deutsche Sprache nach Anleitung der vortrefflichen Grammatik von Grimm behandelt haben und wissen wollen. Hier ist mit den ausgebildetsten und darum leichtesten Formen und Werken zu beginnen, und erst nach erworbener, sicherer Kenntniß dieser zu den älteren, schwereren, zusammengesetzteren fortzuschreiten. —

Ich habe diese Anführungen nur zur deutlicheren Bezeichnung meiner obigen und folgenden Behauptungen gemacht. — Einem falschen Theoretisiren ist es beizumessen, wenn wir schon bei den einfachsten Leseübungen das hölzerne Geklapper eines todten Mechanismus vernehmen. Dasselbe treffen wir im gewöhnlichen Rechnenunterricht an; denn, wenn gleich eingestanden werden muß, daß man früherhin, wie noch einzelner Orten, diese geringsten aller Kenntnisse ganz eigentlich einzubläuen pflegte, so ist man jezt wieder zu sehr auf das alleinige Begreiflichmachen der Regel bedacht, und es wird mehr diese, als ihre Anwendung gelernt. Überfüllte man ehemals das Gedächtniß mit einem ungeordneten Allerlei, so übt man das Gedächtniß jezt zu wenig, läßt selten mehr recht memoriren, sondern eine Masse Papier mit Pensen besudeln, und prägt überhaupt mehr die Grundsätze und Begriffe, als die Gegenstände des Wissens ein. Es fehlt daher im Verhältniß zu dem schon so sehr vervielfältigten und gesteigerten Unterricht an nöthiger Erwerbung von Sachkenntnissen und an der Geschicklichkeit, das Gelernte zu gebrauchen, zu handhaben, anzuwenden. Es läßt sich erwarten, daß sich ein unangemessenes Vorherrschen der Theorie und Methodik auf den höheren und gelehrten Schulen noch in größerem Maaße finden werde, da es ja von ihnen ausgegangen ist. Man wird finden, daß die Jugend derselben vortrefflich die Bestandtheile eines Satzes zu analysiren, die Regeln der Construction anzugeben, Sprachfeinheiten zu bemerken weiß, seltener die Geschicklichkeit besizt, alles dieses mit Schnelligkeit und Geistesgegenwart anzuwenden und das Einzelne zum Ganzen zu gestalten. In den obersten Classen wird die Jugend ferner weniger zum lebendigen Verständniß eines Autors in seiner Totalität angeleitet, als auf dessen Eigenthümlichkeiten im einzelnen Wort- und Constructionsgebrauch aufmerksam gemacht und selbst geübt, kritische Conjecturen und Emendationen zu versuchen. So werden Kenner, aber nicht

Könner *) der alten Sprachen gebildet, und nur diejenigen, welche sich das Studium der Sprachen zur Lebensaufgabe machen, dürfen hoffen, endlich in vollen Besitz derselben zu treten. Das „Alles Kennen und Nichts Können" ist charakteristisches Merkmal unserer Tage geworden; denn was beim Hauptunterricht statt findet, stellt sich nur noch mehr beim Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Mathematik ein. Aber das Können eben ist es, die Kunst in irgend einem Fache, nicht die bloße Kenntniß, die das praktische Leben, selbst dasjenige fordert, welches auf gelehrter Bildung ruht. Welchen nachtheiligen Einfluß diese zu bloßer Kennerei und Theoriesucht verleitende, unlebendige Methodik auf alle, auch auf die höheren Kreise des Lebens geübt, ist Jedermann bekannt, da System- und Theoriesucht in staatlichen und rechtlichen, wie in kirchlichen und religiösen Angelegenheiten oft genug revolutionsartig geschadet hat. In Bezug auf unsern Gegenstand aber kann man sich darüber noch weniger täuschen, daß eben dieselbe die unerfreulichsten Folgen herbeiführen müsse. So lange eine falsche, im Theoretischen stecken gebliebene Methodik in der größeren Anzahl der niederen und höheren Schulen die herrschende bleibt, wird durch dieselben nur ein formales, todtes Wissen überliefert werden. Nun aber ist die größere Masse

---

*) Ich brauche wohl nicht daran zu erinnern, daß auch diese Regel ihre sehr ehrenwerthen Ausnahmen hat. Übrigens berufe ich mich auf das, was C. F. Heinrich, einer der ausgezeichnetsten lateinischen Stylisten, in praef. ad Cic. or. p. Scaur. p. XXI. im Jahr 1816 über Vernachlässigung der Latinität erinnert hat. Vor lauter kritischen Bemerkungen und Textverbesserungen, wie durch einseitige Vorliebe für's Griechische, worin man seit einiger Zeit zu schreiben und zu dichten beginnt, sind selbst eine Menge Philologen auf ein klägliches Notenlatein zurückgekommen. In neuester Zeit hat man diesen Abweg hie und da zu verlassen angefangen.

der Lernenden darauf aus, ein reales Wissen zu gewinnen, und sie würden es den Schulen nur Dank wissen können, wenn sie ihnen ein solches in gebildeter, aber mit Realkenntnissen erfüllter Form mittheilte. Statt dessen empfangen sie meistentheils nur die leztere ohne deren Inhalt. Das Streben nach diesem treibt auch solche, die sich ursprünglich nicht dem Studium zugewendet haben würden, in höhere Anstalten, in denen sie das Gesuchte zu erhalten hoffen, aber immer ein Anderes bekommen, bis sie endlich Geschmack an formalem Wissen finden und nach und nach Lust und Fähigkeit verlieren, zu einer praktischen Beschäftigung zurückzukehren. Die Lust dazu möchten die meisten verlieren, weil sie, aufgebläht von den Anfängen gelehrter Kenntnisse, sobald sie eine praktische Beschäftigung ergreifen sollen, nur zu oft und zu ihrer großen Beschämung in Erfahrung bringen, daß es ihnen an der nöthigen Kenntniß der gewöhnlichsten Dinge gebricht. Die Fähigkeit aber, das Versäumte schnell und leicht nachzuholen, dürften die meisten darum eingebüßt haben, weil das unmittelbare, feste, mit sicherem Geistesblick und Tact verbundene Ergreifen sachlicher Kenntnisse grundverschieden von dem blos methodischen Lernen ist. Nur wenige gesunde, kräftige Naturen, oder der Zwang äußerer Verhältnisse werden hier im Stande seyn, was verdorben war, wieder gut zu machen und auf die Bahn eines gesunden, praktischen Lebens zurückzuführen. Eben aus demselben Grunde wird auch eine große Menge junger Leute, die sonst von den gelehrten Studien fern geblieben wären, diesen zueilen, die Universitäten überfüllen und an den Thürschwellen des Staatsdienstes aller Arten sich drängen. — Das Resultat meiner Bemerkungen wäre nach allem Gesagten kürzlich dieses: Möchte einerseits immer mehr darauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden, daß ein Jeder in jedem Geschäft Befriedigung, Nahrung, Wohlhabenheit, persönliche und bürgerliche Ehre zu finden hoffen dürfte, andrerseits aber darauf Bedacht genommen werden,

daß der gesammte Nationalunterricht den Anforderungen unseres Culturstandes in jeder Rücksicht immer angemessener und von einseitig theoretisirender Methodik immer mehr befreit werde: dann ließe sich hoffen, daß der Übelstand, welcher Veranlassung zu vorstehenden Bemerkungen gegeben hat, von selbst aufhören und daß es nicht eben nöthig würde, zu Maaßregeln zu schreiten, welche die Rechte des freien Geistes und die Gesetze der Humanität mehr oder weniger kränken müßten. —

II.

Über höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien.

Andeutungen über einige unerläßliche Bedingungen ihres Gedeihens.

Alle Streitigkeiten, welche in den letzten fünfzig oder sechzig Jahren über Bildung in und durch Schulen statt gefunden haben, lassen sich auf die Fragen zurückführen, ob und in wie fern Bildung zum Beruf, oder ob und wie fern Bildung zum Menschen, humane Bildung, oder ob und in wie fern endlich eine Vereinigung von Berufs- und Menschenbildung Aufgabe aller oder einiger Schulen sey. Wäre die Frage gleich so und vielleicht noch schärfer ausgesprochen worden; so würde man wahrscheinlich schneller eine befriedigende, aber schwerlich eine so wohlerwogene Antwort gefunden haben, als man jetzt, durch manche Versuche, durch manche Irrthümer und Fehlgriffe belehrt, zu geben wenigstens in den Stand gesetzt ist. Denn obgleich sich von Zeit zu Zeit noch sehr einseitige und eben deßhalb nach Alleinherrschaft strebende Ansichten vernehmen lassen und hie und da geltend zu machen wissen; so darf man doch annehmen, daß die öffentliche und zugleich ausgebreitetste Meinung unter den Männern von Fach, wie unter den gebildeteren Laien, etwa über Folgendes einverstanden seyn möchte:

Eine ganz allgemeine Menschenbildung giebt es, streng genommen, gar nicht, weil es keine allgemeine Menschen giebt, geben kann und soll. Wie alle Menschen, so muß auch alle Menschenbildung individuell, nach Natur, Fähigkeiten, Lebens-

lagen **bestimmt** seyn. Aufgabe aller Menschenbildung und aller Schulen kann daher nur seyn, zwar nicht ein bloß abgezogenes Allgemeinmenschliches, wohl aber das allen Menschen Gemeinsame, das Echtmenschliche an und mit jener individuellen Bestimmtheit mehr oder weniger zu entwickeln. Nun ist die individuelle Bestimmtheit der Kinderzeit und der einfacheren Lebenslagen des ganzen Handarbeiterstandes: Bauern, Tagelöhner, Dienstboten, niederen Handwerker ꝛc. eine weniger bedeutende; es können daher die diesem Stande und jenem Jugendalter gewidmeten Elementar- oder Volksschulen den meisten Fleiß bei all' ihrem Unterricht auf das Allgemeinerbildende, die Geisteskräfte Erweckende, Kräftigende, Übende wenden und sich auf einen kleineren Kreis mitzutheilender Fertigkeiten und Kenntnisse beschränken. Für diese Alters- und Volksstufe muß alles Besondere, Genauere entweder fortgesetzter, anderweitig zu erlangender Bildung, oder dem Leben selbst überlassen bleiben. Was dieses wie jene darbietet oder erheischt, mit größerem Geschick sich aneignen, mit rüstigerer Kraft leisten zu können, dazu soll die Elementar- oder Volksschule befähigen. Mit dem zunehmenden Alter, wie mit den mannichfaltigeren, verwickelteren, schwierigeren Lebenslagen wächst jene individuelle Bestimmtheit in dem Grade, daß die gesammte Jugend nicht mehr auf einem und demselben Wege weiter geführt werden kann. Es geht die bisher gewandelte Straße in zwei Hauptwege aus einander, die erst an ihrem Ausgange und nach manchen mehrmaligen Spaltungen in der Humanität höher gebildeter Menschen jedes Standes ihre Wiedervereinigung finden. Die Jugend dieser Altersstufe gehört gewöhnlich *) entweder

*) Denn es versteht sich wohl von selbst, daß von keiner kastenartigen Schließung der Stände die Rede seyn kann, sondern daß auch diejenigen Knaben des Handarbeiterstandes zu dieser Alters- und Lebensstufe gerechnet werden, welche durch entschiedene Neigung, Anlagen ꝛc. ihre Schulbildung nicht mit der Volksschule zu schließen, sich bewogen finden.

dem gebildeteren, wohlhabenderen Bürgerstande, oder dem Staatsdiener- und Adelstande an und ist in der Regel für einen derselben wieder bestimmt. Die Berufsarten, welche sie zu erwählen hat, lassen sich, so zahllos die einzelnen sind, doch auf zwei Hauptgattungen zurückführen: auf solche, zu deren besonderer Erlernung, außer der humanen Bildung, entweder gelehrtwissenschaftliche Studien, oder, wenn der Ausdruck erlaubt ist, gewerbwissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten vorausgesetzt werden.'

Jenen gelehrtwissenschaftlichen Berufsarten entsprechen längst auf höchst angemessene Weise die gelehrten Schulen, die man richtiger Lingualgymnasien nennen könnte; diesen gewerbwissenschaftlichen Berufsarten sollen die sogenannten Realschulen, Mittelschulen, höhere Bürgerschulen, oder wie sie heißen, gewidmet seyn. Auch fehlt es nicht an Anstalten dieser Art; sie werden aber ihrem Zweck nicht eher entsprechen können, als bis sie, wie wir sogleich näher betrachten werden, zu wahren Realgymnasien erhoben sind.

Mit beiden, ihrer besonderen Art und Aufgabe nach, grundverschiedenen Gymnasien ist der Kreis der Schulbildung geschlossen, derjenigen Bildung, deren Hauptziel humane Entwickelung unter minder oder mehr hervortretender Berücksichtigung gewisser Berufsarten ist. Aus beiden Anstalten findet der Übertritt zur speciellen Berufserlernung statt, mit dem Unterschiede jedoch, daß diese entweder eine unmittelbare, bei einem bestimmten Geschäft, in sogenannter Lehre *) zu bewirkende ist, oder noch eine mittelbare, zu welcher die Facultäten auf Universitäten, die reinphilosophische etwa ausgenommen, einerseits, anderseits Berg-, Bau und Forstakademien, ökonomische und chirurgische Institute, Kunstaka-

*) In Büreaux, Comptoir's, Kanzleien, in Handlungen, Kunstwerkstätten, Fabriken ꝛc.

demieen, höhere Militärschulen, Lehrerseminare und — wahre polytechnische Institute Gelegenheit darbieten. Man sieht leicht, daß aus den Lingualgymnasien vorzugsweise der Übertritt zu den Facultäten, aus den Realgymnasien der zu allen unmittelbaren Berufserlernungen sowohl, als zu den mittelbar, aber doch speciell vorbereitenden, zahlreichen Berufsbildungsanstalten statt finde.

Das möchte etwa die Ansicht über Schulbildung und Schulen ganz kurz und allgemein ausgedrückt seyn, welche gegenwärtig von den einsichtsvolleren, urtheilsfähigeren Männern aller Stände immer entschiedener behauptet, immer treuer gehegt und festgehalten wird. Die allgemeinere Begründung dieser Ansicht und namentlich die pädagogische Rechtfertigung der Realgymnasien, der Stellung zu andern Anstalten und ihrer Bestimmung nach, behält der Verfasser dieser Zeilen, um hier nicht von seinem dießmal gesteckten Ziele zu weit abzuschweifen, einer eignen Schrift vor; was er sich um so eher erlauben zu dürfen glaubt, als es bereits nicht an bedeutenden Schriften fehlt, aus denen jene Begründung, wie diese Rechtfertigung geschöpft werden kann. *)

So viel geht indessen schon mit hinlänglicher Klarheit aus dem Angedeuteten hervor, daß die höheren Bürgerschulen

*) Vgl. die deutsche Bürgerschule von Dr. W. Harnisch. Halle, Schwetschke 1830. Über Schulen, Volksschule, Bürgerschule, Gymnasien in ihrer Unterschiedenheit und höheren Einheit. Von Dr. Ohlert, Königsberg 1826. Dieses sind die Hauptwerke, in deren erstem die früheren bedeutenderen angeführt sind. Besondere Berücksichtigung verdient ein Programm vom Herren Director Spilleke in Berlin über Wesen und Zweck der höheren Bürgerschule. Frühere Werke von Schmieder, Lachmann, Prof. Fischer enthalten viele vortreffliche Ansichten, doch zum Theil noch sehr vermischt mit Vorurtheilen der Zeit, in der sie erschienen, und nicht frei von zu sehr hervortretender Opposition gegen andere.

oder Realgymnasien und deren zweckmäßige Gestaltung eine große und allgemeinere Wichtigkeit für Nationalbildung haben, als gewöhnlich von Männern der Schule zugestanden wird. Man darf ja nur bedenken, für wie viele Berufsarten und Berufsbildungsarten sie die vorbereitende Bildung zu geben haben, um sogleich einzusehen, daß eigentlich die bei weitem größere Menge der gesammten Jugend, welche einer höheren Schulbildung bedarf, in ihnen sich sammeln sollte; und man hat deßfalls schon berechnet, daß, um dem Bedürfniß zu genügen, dreimal mehr Realgymnasien vorhanden seyn müßten, als Lingualgymnasien. Aus diesem allgemeinen, wirklich vorhandenen und keineswegs eingebildeten Bedürfniß einer höheren Schulbildung durch Realanstalten, welchen Namen sie auch tragen mögen, ist es auch zu erklären, daß trotz des immer erneuten Widerspruches befangener Schulmänner, trotz der lange Zeit durch das einseitige Urtheil solcher Männer veranlaßten Gleichgültigkeit und Vernachläßigung einer rechten Realschulbildung von Seiten der Regierungen, trotz des, zum Theil eben durch diese Vernachläßigung schon im Entstehen oft verkümmerten Gelingens jedes Versuchs, — daß trotz dieser ungünstigen Verhältnisse dennoch Privatmänner und Gemeinden nicht Kosten und Mühe gescheut haben, Realbildungsanstalten dieser und jener Art zu gründen, zu erhalten, neu zu organisiren. Um so beklagenswerther ist es aber auch, daß die Realbildungsanstalten, mit sehr wenigen rühmlichen Ausnahmen, immer noch nicht leisten, was sie leisten könnten und sollten, und um so dringender wird die Pflicht eines Jeden, der durch seine ganze Lebensthätigkeit dazu berufen ist, darauf hinzuweisen, was das Gedeihen dieser wichtigen Anstalten gehindert hat und was dasselbe allein befördern kann. Das Rechte ist von Einzelnen schon erkannt, an einzelnen Orten schon befolgt; aber es muß allgemein erkannt, allgemeiner befolgt werden, damit es nütze. Dazu beizutragen, ist die Absicht folgender Zeilen.

Befremdend muß es auf den ersten Anblick erscheinen, daß man selbst von den Freunden dieser Realbildungsanstalten nicht selten die Klage vernimmt, daß dieselben, so oft man auch schon Verbesserungen und Reorganisationen mit ihnen vorgenommen habe, doch immer noch nicht den Erwartungen entsprächen, die man von ihnen zu hegen berechtiget sey, zumal so manche Gemeinde keinen Kostenaufwand scheue, befriedigendere Resultate herbeizuführen. Im Unmuth über vereitelte Wünsche ist man denn manchmal bereit, alle Schuld auf die Lehrer solcher Anstalten zu schieben, da es nicht Jedermanns Sache ist, die Fehler mancher Einrichtungen und Umstände zu entdecken, durch welche der beste, anlockendste Lehrstundenplan unausführbar wird. In der That sind die Lehrer an Realanstalten so wenig fehlerfrei, als die an andern Schulen, und so ist der Irrthum, den Lehrern alle Schuld beizumessen, nur zu leicht mit dem Schein untrüglicher Wahrheit umgeben, der sich dann noch weiter mit dem Gemeinplatz verstärken läßt, daß ohne tüchtige Lehrer der beste Studienplan und die beste Methode nichts fruchten. Doch übersieht man in der Freude über eine so schlagende Beweisführung die Wahrheit eines andern Gemeinplatzes, daß auch die tüchtigsten Lehrer, selbst mit Aufbietung und Aufreibung ihrer besten Kräfte, nicht im Stande sind die Fehler schlechter Einrichtungen und deren Folgen in Tugenden und glückliche Resultate umzuwandeln. — Die Feinde der Realbildungsanstalten urtheilen zwar anders, aber nicht eben günstiger über den bisherigen schlechten Erfolg derselben, indem sie nicht ohne ein heimliches Wohlgefallen behaupten: es könne nicht anders seyn, weil es keine andere höhere Schulbildung gäbe, als die Gymnasialbildung; höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien seyen ihrem Wesen und Zweck nach pädagogische Unmöglichkeiten. Während so die philologischen Feinde sprechen, haben sich neuerdings Feinde der Realgymnasien von einer Seite her hervorgethan, von welcher man es nicht

erwarten sollte. Die Technologen nämlich und Verehrer technischer und polytechnischer Schulen behaupten, höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien könnten nur gedeihen, wenn sie rein technische Schulen, Vorschulen der polytechnischen Institute würden. So lange sie sich nicht auf technische Bildung im Zeichnen, in Mathematik und nothwendigster Naturkunde beschränkten, könnten sie nimmermehr gedeihen. Die technologischen Feinde verwerfen also nicht, wie die philologischen, die Realschulen überhaupt, nur ihre bisherige Einrichtung, so weit diese sich auf den Lehrplan bezieht; und man muß wenigstens anerkennen, daß sie den rechten Weg eingeschlagen haben, auf dem allein zu einem richtigen Urtheil zu gelangen ist. Während die Philologen das Kind mit dem Bade ausschütten, die sogenannten Freunde der Realbildung eine erst im Verhältniß zu allem Übrigen Bedeutung empfangende Nebenfrage zur Hauptfrage machen, fassen die Technologen die Sache selbst in's Auge. *) Denn allerdings muß vor allem aus erst gefragt werden, ob nicht in den innern und äußeren Einrichtungen Fehler zu entdecken sind, durch deren Vermeidung, wie durch Befolgung zweckmäßigerer Bestimmungen, vielleicht befriedigendere Ergebnisse erzielt werden könnten.

Die erste Bedingung, von welcher das Gedeihen der Realgymnasien abhängt, ist unstreitig eine klare, richtige Erkenntniß ihres wahren Wesens und Zweckes. Es ist hier weder Ort noch Absicht, in weitläufige Entwickelungen, in philosophische und pädagogische Erörterungen einzugehen. Darum mögen folgende Bemerkungen genügen. Die meisten Realschulen, die bisher gestiftet worden, sind Gemeindeanstalten, und daher haben bei ihrer Einrichtung gewöhnlich specielle Localinteressen

---

*) Wie aus dem Folgenden sich von selbst ergiebt, übersieht die technologische Ansicht, daß selbst die Gewerbtreibenden nicht bloß dieses, sondern auch Bürger und Menschen sind.

eine zu große Rolle gespielt, als daß man sich zu einer allgemeinen, begründeten Ansicht über Wesen und Zweck derselben erhoben hätte. Daher giebt es nichts Abweichenderes, als die verschiedenen Pläne verschiedener Realschulen. Bald wiegt in einer Stadt das kaufmännische Interesse mehr vor, oder dasselbe ist besser vertreten, als ein andres, bald ist der Fall umgekehrt. Dann sehen wir bald fremde Sprachen, bald gemeinnützige Kenntnisse vorwiegen, gewöhnlich in beiden Fällen die Rücksicht auf echtmenschliche Bildung des Geistes vernachläßiget oder mißverstanden. Im letzten Fall, welcher leider der häufigste ist, bietet denn der Lectionsplan eine buntscheckige Mustercharte alles Wissenswürdigen und zu wissen Wünschbaren dar. Da ist es denn auch kein Wunder, wenn über dem Vieler- und Allerlei Nichts, am wenigsten etwas Rechtes gelernt wird. Der Grund solcher Verkehrtheiten und des nothwendigen Mißlingens liegt aber darin, daß die Gründer solcher Anstalten nur gefragt hatten: was ist dem künftigen Fabrikanten, Kaufmann, Künstler ꝛc. im Leben nützlich, was kann er brauchen? und nicht: was ist ihm nothwendig und heilsam? denn was ist nicht brauchbar und nützlich? Nicht weniger, als alles Mögliche! Aber was ist dem künftigen Geschäftsmann des höheren bürgerlichen Berufs, was dem des mittleren Staatsdienstes zu wissen nothwendig, was ist ihm für seine Bildung heilsam? Diese Frage ist allgemeiner, umfassender, und doch nicht so gränzenlos, wie die vorige. Da nicht bloß Kaufleute, nicht bloß Fabricanten, Künstler ꝛc. nicht blos Forstleute, Chirurgen, Ökonomen ꝛc. in höheren Bürgerschulen gebildet werden sollen, sondern sowohl diese, als jene, die einen, wie die andern; so verwandelt sich die Frage nach dem Nothwendigen in die nach einem, allen genannten Berufsarten gemeinsamen Wissen. Ein reifliches Nachdenken wird bald zeigen, daß alle diese Berufsarten als gemeinsames Wissen die Naturkunde und mit dieser verbunden die Mathematik, als

als Rechen- und Meßkunst, voraussetzen. Zum Glück erweitern sich Naturkunde und Mathematik und alle damit zusammenhangenden Disciplinen nicht allein, sondern sind auch wissenschaftlich, zum Theil aber auch pädagogisch schon so bearbeitet, daß sie als geistbildende Unterrichtsgegenstände behandelt werden können. *) Sie also: Naturkunde und Mathematik, kein gemeinnütziges Allerlei als Nebensache, sind Hauptgegenstände des Unterrichts auf Realgymnasien; sie sind es in einem so hohen Grade, daß sie, genau betrachtet, den Kern alles Unterrichts auf ihnen ganz in der Weise bilden sollten, wie ihn auf Sprachgymnasien die alten Sprachen bilden. Technologie gehört nicht auf Realgymnasien; sie ist in polytechnischen Anstalten zu treiben und wird in diesen erst mit Nutzen betrieben werden, wenn die Schüler die nöthigen naturkundlichen Kenntnisse schon mitbringen. Derselbe Fall ist es mit der Mechanik und anderen mathematischen Anwendungswissenschaften. Auch sie gehören nicht auf Realgymnasien, sondern auf polytechnische Schulen und werden hier mit besserem Erfolg, als bisher, zu treiben seyn, wenn die Schüler die mathematischen Vorkenntnisse mitbringen. — Wenn nun auch Naturkunde und Mathematik Haupt- und Grundunterrichtsgegenstände für höhere Bürgerschulen sind; so sind sie doch nicht die einzig nothwendigen und dürfen alles Übrige nicht so verschlingen, wie die alten Sprachen die Realkenntnisse auf den Gymnasien verschlingen. Alle junge Leute, welche eine höhere, nicht sprachgymnasiale Bildung bedürfen, sollen nicht bloß Kaufleute,

---

*) Wenn man den Sprachunterricht darum für das vorzüglichste Geistesbildungsmittel erklärt hat, weil er dem Geist die mannichfaltige und wohlthuende Thätigkeit abnöthige, zu sammeln, zu ordnen, anzueignen, zu vergleichen, zu trennen und zu verbinden; so gilt dieses Lob noch viel eigentlicher von einem wohlverstandenen Unterricht in der Naturkunde.

Künstler ꝛc., wozu ihnen Naturkunde und Mathematik nützt, nothwendig und heilsam ist, werden, sondern sie können und sollen dieses nur werden und seyn, indem sie zugleich echte Menschen und echte Bürger werden und sind. Zwar kann durch Naturkunde und Mathematik und besonders durch die Art ihrer Betreibung schon echtmenschliche Bildung gefördert werden, aber nur ein Theil, nur eine Seite derselben. Ein echter Mensch kann nur der werden, der über sich selbst zu gebildetem Bewußtseyn geleitet worden ist. Dieses Bewußtseyn zu erwecken, ist aber nicht möglich, wenn man bei der Betrachtung des Individuums stehen bleibt, sondern nur, indem man zugleich von diesem zu den umgebenden, menschlichen Bedingungen seines Daseyns fortschreitet. So ergeben sich Anthropologie und Geschichte als Unterrichtsgegenstände der Realgymnasien, die zwar nicht Hauptgegenstände, aber nothwendige sind und denen sich, wie der Naturkunde, die Geographie als Ergänzung anschließt. Man würde aber sehr irren, wenn man glaubte, die Anthropologie, das heißt die Kunde vom Menschen, müßte als philosophische Disciplin behandelt werden; vielmehr gebührt ihr auf Realgymnasien nur die Stelle eines Bandes zwischen Natur und Geschichte. Am meisten zur Erweckung eines gebildeten Bewußtseyn's unsrer selbst trägt aber die Sprache bei, und daher nimmt der Sprachunterricht billig eine Hauptstelle neben Naturkunde und Mathematik ein. Er ist wichtiger als Anthropologie und Geschichte; denn, recht betrieben, hat der Sprachunterricht auf Schulen die Bedeutung des philosophischen Unterrichts auf Universitäten. Darum kann aber auch der wesentliche, nothwendigste Sprachunterricht nur der in der Muttersprache seyn; denn bei keinem anderen kann der Hauptzweck alles Sprachunterrichts, fertige Sicherheit und Genauigkeit im Gedankenausdruck, in so hohem Grade und so unmittelbar verfolgt werden. Erst wenn wir gelernt haben, das was wir sonst Reales wissen, denken, glau-

ben, mit dem rechten Wort zu bezeichnen, in gebildeter Rede auszudrücken, erst dann ist es unser wahres, unser geistiges Eigenthum geworden, erst dann besitzen wir unsere Kenntnisse zu freier Anwendung und sind nicht von ihnen besessen, erst dann sind wir gewiß, nicht ein Opfer der materiellen Interessen des Daseyns zu werden, sondern sie zu beherrschen. Zu solchem Besitz, zu solcher Herrschaft gelangen wir aber nicht durch das Studium fremder, alter wie neuer, Sprachen, sobald dasselbe nicht auf das der Muttersprache basirt wird. Denn beim Treiben fremder Sprachen wird gewöhnlich von den Sachen abgesehen und es kommen die bloßen Formen in Betracht. Nicht wie Gedanken ausgedrückt, wie Sachen richtig bezeichnet werden, lernen wir dabei, sondern wie sich die Formen des Gedankenausdrucks zu einander verhalten, wie sie übereinstimmen oder von einander abweichen. Es hat sich aber noch Niemand zum Herren über die geringste Kleinigkeit erhoben dadurch, daß er sie ignorirt, sondern einzig und allein dadurch, daß er mit ihr gerungen hat. So erringen wir auch die Herrschaft über das Reale nicht dadurch, daß wir uns davon in eine Welt des Idealen, oder doch des idealisirten Realen, in die Welt der Sprachen zurückziehen, sondern dadurch, daß wir unseren Geist in Bewegung setzen, das Reale zu bewältigen, es zu seinem geistigen Eigenthum zu machen. Es kann und soll nicht geleugnet werden, daß das Studium einer oder mehrerer fremden Sprachen neben dem der Muttersprache, diesem selbst, wie überhaupt der Entwickelung des Sprach- und Denkvermögens, äußerst förderlich ist. Es wird unstreitig dadurch die Gewandtheit und selbst die Präcision des Ausdrucks erhöht, weil bei'm Vergleichen der Formen immer der Scharfsinn aufgeboten wird, sich für das Passendste, Entsprechendste zu entscheiden. Aber es ist diese Steigerung des Sprachvermögens nicht nothwendig, ja nicht einmal wohl thunlich, als sofern auch die vorzugsweis nothwendigen Anforderungen: Naturkun-

de, Mathematik und Muttersprache befriedigt werden. *) Das Studium fremder Sprachen gehört, wie Geographie und Geschichte, freilich noch immer zu den erforderlichen Unterrichtsgegenständen, aber erst auf zweiter Stufe und hat nur die Bedeutung nothwendiger Ergänzungen. Was für fremde Sprachen auf höheren Bürgerschulen gelernt werden sollen, kann daher nach den speciellen Bedürfnissen von Stadt und Land entschieden werden. In Bezug auf das Interesse der Bildung, d. h. der Schulbildung des Geistes scheint jede fremde Sprache geeignet, dieselbe in befriedigendem Grade zu befördern. Ohne dem Werth der alten Sprachen oder irgend einer neueren, im Verhältniß gegen und unter einander zu nahe zu treten, glaube ich diese, von Herrn Professor Bernoulli in Basel schon vor acht Jahren ausgesprochene Ansicht aufnehmen zu dürfen. Denn was den eigentlichen Geist der fremden Sprachen und ihrer Literaturen anlangt, wodurch doch allein die eine vor der andern den Vorrang verdient; so dürfen wir uns wohl nicht verhehlen, daß dieser uns schwerlich auf Schulen schon zum Bewußtseyn gebracht wird und dort also auch noch nicht auf uns mit Erfolg einwirkt. Aber Wortgedächtniß, die Fähigkeit, grammatische Genauigkeit, hervorstechende Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache sich anzueignen und zu beobachten, dieses wie jenes in Thätigkeit und Übung zu setzen, worin das Bildende des Sprachunterrichts auf Schulen vor-

*) Ich weiß wohl, daß alles bisher über den Sprachunterricht Gesagte noch in den Augen vieler Stimmführer in pädagogischen Dingen eine Ketzerei ist; aber die Geschichte beweiset auf allen ihren Blättern, daß Ketzereien gewöhnlich nichts weiter als Wahrheiten sind, welche der herrschende Irrthum oder Unsinn für Unsinn und Irrthum erklärt, um sich selbst als Wahrheit behaupten zu können. Die Zeit aber ist schon im Abweichen begriffen, in welcher die von mir behauptete Ketzerei noch dafür gelten wird.

zugsweise zu setzen ist: das wird durch jede Sprache geleistet. Es genüget in dieser Beziehung eine; und diese eine dürfte für Realgymnasien ihrer allgemeinen Wichtigkeit und Anwendbarkeit wegen die französische seyn, wie es aus gleichen Gründen für Sprachgymnasien die lateinische ist. *) Ob noch Gelegenheit zur Englischen und Italienischen, oder selbst zur Lateinischen gegeben werden soll, das hängt wiederum von Localbedürfnissen ab. So wird im nördlichen Deutschland das Englische, in Süddeutschland an manchen Orten das Italienische wünschenswerther seyn. Das Lateinische dagegen erscheint vorzüglich nur für diejenigen als Bedürfniß, welche Buchhändler, Chirurgen, Apotheker ꝛc. werden wollen, oder für irgend einen Zweig des mittleren Staatsdienstes, für Verwaltungsstellen bestimmt sind. Diese, wie alle die, welche es besonders zu bedürfen glauben, hätten dann Lateinisch zu treiben, während andre sich mit Zeichnen beschäftigen. Eine solche oder ähnliche Beschränkung muß seyn; denn wer Alles lernen will, lernt Nichts. Namentlich sollte Niemand Englisch oder Italienisch zu lernen anfangen, der noch nicht im Fran-

---

*) Es ist wohl auch gesagt worden, die alten Sprachen seyen darum ein vorzüglicheres Bildungsmittel als die neueren, weil diese zu leicht seyen. Es ist dieß noch eine Frage, wenn nämlich von der möglichst vollkommenen Erlernung einer Sprache, nicht von bloß oberflächlichem Verstehen und Gebrauch derselben die Rede ist. Bezieht sich's aber auf die Anfänge, auf die Formenlehre, auf das Äußerliche der Satzbau- und Fügelehre; so müßte man offenbar von der Griechischen Sprache ausgehen, wie auch einige gewollt haben und hier wieder vom homerischen Dialect, weil hier die Schwierigkeiten gehäuft sind. Allein, da aller Anfang an sich schon schwer ist, so wäre es wenigstens für den Anfang dieses Sprachunterrichts ersprießlich, wenn man, wie auch schon Herder vor 60—70 Jahren vorschlug, mit dem Erlernen einer leichteren Sprache, z. B. der Französischen anfinge.

zösischen fest ist. — Das Zeichnen, welches so eben nur beiläufig erwähnt wurde, ist gleichfalls als Ergänzungsunterricht nothwendig. Die Ausbildung der Anschauungskraft des Auges, die Gewöhnung desselben an regelrechte, gefällige, schöne Formen ist neben den andern Geistesübungen gewiß von ungemein geistesbildender Kraft. Der Sinn für Ordnung, Verhältnißmäßigkeit, Sauberkeit wird durch nichts so sehr gebildet als durch wohlgeleitete Zeichenübungen. Daher wird auch beim geometrischen Unterricht auf sorgfältiges mathematisches Zeichnen, beim Geographischen auf Kartenzeichnen viele Aufmerksamkeit zu wenden seyn. Die Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Zeichnens springt in die Augen. Wo jedoch an einem Ort besondere, jedem zugängliche Zeichnenschulen sind, da könnten die Schüler der Realgymnasien auf diese angewiesen werden. So hätten wir denn als Gegenstände des Unterrichts folgende gefunden:

1. Naturkunde,
2. Mathematik,
3. Muttersprache,

diese drei als unerläßliche, allen andern vorgehende Unterrichtszweige; ferner

4. Geographie,
5. Anthropologie und Geschichte,
6. Französische Sprache,
7. Zeichnen,

als nothwendige Ergänzungen der übrigen; endlich als Nebenunterricht:

8. Andre, neuere Sprachen, Italienisch oder Englisch, die nach dem Französischen kommen;
9. Latein, das neben dem Französischen gelernt werden darf.

Vielleicht vermißt man Manches, z. B. Religionsunterricht: der wurde als sich von selbst verstehend nicht besonders erwähnt. Schreibunterricht wird als beendigt vor-

ausgesetzt, wie sich zeigen wird, wo von der Schulzeit die Rede ist. Endlich könnte man Gesang noch wünschen; allein dieß scheint auf einem weit verbreiteten Mißverstand zu beruhen. In Volksschulen auf dem Lande ist der Gesangunterricht unentbehrlich; auch in städtischen Volksschulen gebührt ihm ein Platz; aber höhere Bürgerschulen sind nicht Volksschulen, setzen sie vielmehr schon voraus und haben daher diejenigen ihrer Schüler, welche sich im Gesang weiter ausbilden wollen, in die Gesangschulen zu schicken, an denen es keiner Stadt fehlen sollte. Auf jeden Fall sehen wir den Stundenplan vereinfacht, ein Vortheil, ohne welchen dessen Realisirung immer unmöglich geblieben ist. *)

*) Beifolgender Lectionsplan wird diese Einfachheit noch deutlicher zeigen. Da der Zeichenunterricht eher als Erhohlung von dem Kenntnißunterricht, denn als ein besonderer zu betrachten ist, so ist anstrengendere Geistesthätigkeit immer nur auf 6, höchstens 7 Gegenstände gerichtet. In den beiden oberen Cursen treten freilich zwei Gegenstände hinzu, dafür aber zwei andere größtentheils oder ganz zurück.

Lehrgegenstände.	I. Curs, 1. Classe, 1 Jahr.	II. Curs, 2. Classe, 1 Jahr.	III. Curs, 3. Classe, 2 Jahr.	IV. Curs, 4. Classe, 2 Jahr.
Religion	3 Std.	3 Std.	3 Std.	3 Std.
Deutsche Sprache	6 —	6 —	4 —	4 —
Naturkunde	6 —	6 —	5 —	5 —
Mathematik	6 —	6 —	5 —	5 —
Geographie	3 —	3 —	2 —	— —
Zeichnen (Latein)	6 — (3)	6 — (3)	4 —	4 — (2)
Französisch	6 —	6 —	4 —	2 —
Anthropologie und Geschichte	— —	— —	5 —	5 —
Italienisch (Latein)	— —	— —	4 — (4)	2 — (2)
Englisch	— —	— —	— —	6 —
Summa	36 Stden.	36 Stden.	36 Stden.	36 Std.

Aber es ist nicht allein diese Überladung des Lehrplanes, welche, aus unrichtiger Auffassung des Wesens und Zweckes höherer Bürgerschulen oder Realgymnasien hervorgegangen, dem Gedeihen dieser Anstalten bisher hinderlich gewesen ist, sondern auch die falsche Stellung, die man denselben zu andern Bildungsanstalten und zum Leben gegeben hat. Eigentlicher könnte man sagen, der Umstand sey noch in Betracht zu ziehen, daß man ihnen gar keine, wenigstens eine völlig isolirte Stellung gegeben habe.

Was die Stellung zu andern Schulen anlangt, so stehen die höheren Bürgerschulen und Realgymnasien, wie sie fast ohne Ausnahme noch jetzt beschaffen sind, außer allem Verhältniß, wie zur Volks- und Lateinschule, so zu polytechnischen Instituten, zu höheren Berufsschulen oder zur Universität; und sie sollten, wie das Sprachgymnasium zwischen Volks- oder Lateinschule und Universität steht, so einerseits zwischen Volksschule und polytechnischen Schulen, oder überhaupt höhern Berufsschulen, anderseits zwischen Lateinschule und Universität stehn. Bis jetzt greifen sie in die Zeit und Aufgabe der Volks-, Latein-, und manchmal auch in die Aufgabe polytechnischer Schulen hinein. Man nimmt die Schüler an einigen Orten schon mit dem achten, an andern mit dem zehnten, sehr selten erst mit dem zwölften Jahre auf und entläßt sie dagegen gewöhnlich schon mit dem vierzehnten, hie und da erst mit dem sechszehnten. Wie aber ist es möglich, daß eine Anstalt die Aufgabe zweier, ihrem Wesen nach verschiedener löse? Betrachten wir nur die Aufgabe einer Volksschule im Verhältniß zur höheren Bürgerschule. Letztere soll Mathematik lehren; aber wie kann sie es, wenn das allgemeine Rechnen nicht schon in seinem ganzen Umfange bis zu practischer Fertigkeit gelernt und eingeübt ist? Es bleibt der höheren Bürgerschule dann nichts übrig, als die der Mathematik gewidmete Zeit zu theilen zwischen eigentlich mathematischem Unterricht in Geometrie und Algebra

und zwischen dem gewöhnlichen Rechnenunterricht. Die nothwendige, natürliche Folge wird seyn, daß sie im letzteren Fach nicht so viel leistet, als die Volksschule und für eigentliche Mathematik weit hinter ihrer Aufgabe zurückbleibt. Und wenn man bedenkt, daß die eigentlich der Volksschule angehörige Jugend in der Bürgerschule keine andere wird, ihrem Alter nach nicht größerer Anstrengung fähig seyn kann, als dort; so zeigt es sich, daß ihr in der Bürgerschule mehr zugemuthet wird, als sie leisten kann, daß also der größte Theil der Anstrengung unterliegen, oder, was theils Folge hievon und der gewöhnliche Fall ist, nichts Rechtes, d. h. weniger als nichts lernen wird. So kann also unter den waltenden Umständen die Bürgerschule selbst ihre Aufgabe, wenn diese auch beschränkter wäre, als wir sie bezeichnet haben, nie lösen; sie kann es aber auch noch aus einem andern Grunde nicht. Denn nicht genug, daß ihre meisten Schüler bis zum vierzehnten Jahre nicht im Stande sind, das doppelte Pensum der Volks- und Bürgerschule in dieser zu bewältigen, sie vermögen nicht einmal dem von allem Volksschulunterricht befreiten Bürgerschulunterricht in Naturkunde, Mathematik, Geschichte, Sprachen Genüge zu leisten. Um diesen Unterricht mit Nutzen zu empfangen, sich bei demselben Kenntnisse zu erwerben, sie fest zu halten und den Geist daran zu bilden, ist eine natürliche Stärke und Herangereiftheit des Geistes und seiner Vermögen nöthig, die zum Theil von der körperlichen Entwickelung bedingt ist und vor den Jahren nicht kommt. In keinem Falle wird ein Knabe vor dem zwölften Jahre für eigentlich mathematischen Unterricht reif seyn *); in den meisten Fällen werden auch bis zum vierzehn-

*) Von Wunderkindern, die gewöhnlich entweder von Natur schwächlich oder Treibhauspflanzen sind, ist hier nicht die Rede; auch nicht davon, daß man es nicht erzwingen könne, vor dem zwölften Jahre einem Knaben die Anfänge der Geometrie wenigstens beizubringen: sondern von Kindern, wie sie in der Re-

ten Jahre die Knaben, gerade wenn sie körperlich gesund und nicht geistig überreitzt sind, für diesen Unterricht noch ungewöhnliche Kraft aufbieten müssen. Derselbe Fall ist es mit einem wahrhaft nützlichen, wirklich bildenden Unterricht in der Naturkunde. Ich will gar nicht von physikalischem Unterricht und dem in Chemie reden, der schon mathematischen voraussetzt, sondern selbst der naturgeschichtliche Unterricht in Botanik, Mineralogie, Zoologie wird wenig Nutzen stiften, wenn er acht- oder zehn- bis vierzehnjährigen Knaben ertheilt wird. Einige meinen zwar auch hier, wie in der Mathematik, alles mit der Anschaulichkeit im Unterricht erzwingen zu können; aber es ist ein Unterschied zwischen spielender, an Formen und Farben Gefallen findender Anschauung, und zwischen wahrhaft beobachtender, die da generelle und specielle Merkmale auffinden, unterscheiden und zur Classification benutzen soll. Jene spielende Anschauung muß dieser ernsten, wissenschaftlichen auf Belehrung und Kenntnißeinsammlung Bedacht nehmenden voraus gehn, gehört aber in die Volks- oder Elementarschule, nicht in die Bürgerschule. Dort dient die Anschauung der Naturkörper, wie der geometrischen Körper, Flächen und Linien bloß als Mittel, die Anschauungskraft zu üben, zu regeln, was sonst dabei gelernt wird, ist Nebensache; hier wird die Anschauung bloß Mittel, und Hauptsache wird das Lernen, das Merken, Einsehen und Festhalten der dargebotenen Gegenstände. Dort wird der Sinn für Natur geweckt, hier wird Kenntniß derselben beabsichtiget. Aus Allem geht hervor, daß zum Gedeihen höherer Bürgerschulen eben so unerläßlich ist, die Curse derselben erst einem späteren Jugendalter zu öffnen, sie aber auch erst später,

---

gel sind, und davon, daß es nie ohne großen Nachtheil für ihre ganze geistige Entwickelung geschehen könne. Mathematisches Zeichnen, geometrische Anschauungsübungen mögen allerdings früher schon ohne Nachtheil, auch in der Volksschule Platz finden.

als bisher fast überall gebräuchlich gewesen, aus der Schule zu entlassen. Eine vollkommene höhere Bürgerschule, wie ich sie mir denke, sollte ihre Schüler nicht vor dem zwölften Jahre aufnehmen, und nicht vor dem achtzehnten entlassen. *) Es versteht sich, daß diese Jahre nur als Normaljahre zu betrachten sind und daß das Hauptgewicht darauf zu legen ist, nur solche Schüler aufzunehmen, die durch Zeugnisse und eine strenge Prüfung beweisen, daß sie die Curse einer Volks- oder Lateinschule nicht allein durchgemacht, sondern wirklich absolvirt haben, leisten, was die besten Schüler der Oberclassen der genannten Schulen wirklich zu leisten im Stande sind. Eben so sollten solche Schüler nur von den höheren Bürgerschulen mit Zeugnissen entlassen werden, wenn sie deren Curse vollständig durchgemacht und in ihnen sich die nöthigen Kenntnisse erworben hätten. Nur wenn diese Bestimmungen für höhere Bürgerschulen gegeben und streng befolgt würden, ließe sich hoffen, daß diese Anstalten, gesetzt daß sie auch sonst nach einem angemessenen, oben angedeuteten Studienplan eingerichtet und geführt würden, ihre Aufgabe löseten und allen billigen und gerechten Anforderungen des Publicums entsprächen. Aber daß solche Bestimmungen irgendwo gegeben, daß ihre Befolgung durchgesetzt werden könnte, daran ist vorläufig noch nicht zu denken; denn es steht solchem zweckmäßigen Beginnen einerseits ein weit verbreitetes Vorurtheil derer, die diese Anstalten am meisten wünschen, anderseits aber eben so sehr das Verhalten der Regierungen gegen dieselben feindselig entgegen, indem sie von diesen weniger begünstiget, als bloß gelitten werden. Was jenes Vorurtheil anlangt, so wünscht man zwar

*) Wenn man auf den obersten Cursus verzichten will, so könnte man auch Bürgerschulen gründen, die ihre Schüler nur bis zum 16ten Jahre behielten. Dieß ist aber das Minimum, und Magdeburg, Köln, Elberfeld und einige andere Städte haben bereits die Curse ihrer höhern Bürgerschulen bis auf's 16te Jahr erweitert.

allgemein im höheren Bürgerstande, daß die höheren Bürgerschulen gedeihen und der bürgerlichen Jugend die Vortheile einer zweckmäßigeren Schulbildung gewähren möchten; aber man kann sich nicht entschließen, diesen Vortheilen zu Liebe, jener angemessenereren, höheren Bildung ohne Rückhalt zu huldigen und ihr auch die erforderliche Zeit zu widmen. Nicht allein arme, und darum nachsichtiger zu beurtheilende Eltern, sondern auch wohlhabende, ja begüterte und reiche wähnen, so wie ein Knabe 14 Jahr alt und confirmirt sey, müsse er als Lehrling zur Erlernung seines künftigen Berufsgeschäfts übertreten, jedes hier versäumte Jahr sey für das ganze Leben, für die ganze Carriere, für sein künftiges Fortkommen verloren. Wer ein Paar Jahre später als Lehrling eintrete, habe eben so viel Jahre später erst ausgelernt, und könne sich also später selbstständig sein Brod erwerben, sich selbst etabliren, heirathen, leide also einen unersetzlichen Verlust. So sehr es dem bürgerlichen Geschäftsmann nicht zu verargen ist, das künftige Fortkommen, die sogenannte Versorgung für's Leben nicht aus dem Auge zu verlieren, so wenig ist dieses Trachten doch zu billigen, wo es allein- und vorherrschend, alle anderen eben so wichtigen Interessen vernachläßigt. Wenigstens verträgt sich mit diesem gemeinpractischen Interesse die gleißende Rede sehr schlecht, die man nicht selten aus dem Munde dieser Leute, die so blind auf Fortkommen und Erwerb aus sind, vernimmt, die Rede nämlich, daß man sich nicht viel- ja allseitig genug ausbilden und mit Kenntnissen ausstatten könne, nicht allein, wenn man auf den Namen eines gebildeten Mannes und tüchtigen Bürgers Anspruch machen, sondern auch, wenn man nur wahrhaft genügend seinem höheren, bürgerlichen Beruf vorstehen wolle. Diese Gründe sind zu wahr und zu allgemein anerkannt, als daß sie weiterer Ausführung bedürften. Aber glaubt Ihr denn, daß Ihr einmal wirklich *tüchtige* Fabricanten, *einsichtsvolle* Kaufleute, *ausgezeichnete* Künstler, würdige Gemeindebe-

vollmächtigte, Magistratsräthe, Landräthe, Landtagsabgeordnete, wahrhaft freigesinnte Bürger und wohlgebildete Menschen aus Euren Söhnen machen werdet, wenn Ihr ihnen zu ihrer geistigen, in höheren Bürgerschulen zu empfangende Bildung die durchaus erforderliche Zeit nicht gönnt? Fraget nicht entgegen, ob mit dieser meiner Frage nicht alle gegenwärtigen Gemeindebevollmächtigte, Magistratsräthe, Landräthe und Landtagsabgeordnete, Bürger und Menschen des höheren Mittelstandes 2c. als solche bezeichnet wären, die den an sie zu stellenden Anforderungen nicht gehörig entsprächen! Denn hierin spräche sich nur eine übelwollende, und übereilte Auslegung meiner Worte aus, die nur den Sinn haben können und wollen, daß die zu all' diesen bürgerlichen Ehrenposten Befähigten immer noch in viel zu geringer Anzahl vorhanden sind, als zu wünschen wäre. Zu wünschen ist aber, daß wenn nicht alle, doch so viele Bürger wie möglich, nicht bloß bürgerlich berechtigt, sondern auch geistig befähigt seyn sollten, jenen Ehrenämtern für Gemeinde und Land vorstehen zu können. Daß es dahin noch nicht gekommen ist, wird man wohl behaupten können, ohne zu verletzen; denn es ist wahr und läßt sich aus dem Mißverstand einerseits, anderseits aber auch aus der Gleichgültigkeit, welche noch in Bezug auf unsre gemeinheitlichen und staatlichen Einrichtungen und Anstalten verbreitet sind, leider nur zu sehr wahrnehmen. Man hat neuerdings den Regierungen die Schuld beigemessen, daß die Verfassungen, welche von den Regenten gegeben oder zugestanden worden, immer noch keine Wahrheit seyen; aber, mit Erlaubniß der ultraliberalen Wortführer sey es gesagt, die Verfassungen der Gemeinden wie der Staaten werden eben so wenig eher zur Wahrheit werden, (und wenn die tadellosesten, tüchtigsten Regenten sie von oben her handhaben) als bis auch von unten her unter andern die nöthige Bildung und der durch echte Bildung gereinigte Wille hervorgebracht und in möglichst weiten Kreisen verbreitet seyn

werden. Je mehr republicanische Elemente in eine Verfassung aufgenommen sind, desto weniger kann sie selber wahrhaftes Leben gewinnen, desto weniger ist es möglich, unter ihrem Schutz das Leben glücklich zu führen, ohne den möglichst höchsten Grad geistiger und moralischer Entwickelung aller Staatsgenossen, besonders aller derer, die da bürgerlich berechtigt sind, thätig in der oben bezeichneten Weise am Staats- und Gemeindeleben mit Theil zu nehmen. Gewiß sind hiemit alle Vernünftigen einverstanden; sollten sie es nicht auch mit dem Grundsatz seyn, daß wer jenen hohen, edlen Zweck wolle, auch keines der zur Erreichung desselben, auf angemessene Weise führende Mittel verschmähen dürfe? Und ist nicht die von echten höheren Bürgerschulen oder Realgymnasien zu gewährende Bildung eines dieser angemessenen, ja unentbehrlichen Mittel?

Zu wünschen wäre in dieser Rücksicht, daß zunächst alle gebildeten Bürger sich stillschweigend das Wort gäben, einerseits ihren eignen Kindern die erforderliche Zeit bis zur Vollendung der ihnen, insonderheit auch als Menschen und Bürgern unentbehrlichen Geistesbildung zu gewähren, sie nicht eher den entsprechenden Schulen zu entnehmen, als bis ihnen ein Zeugniß der Reife von einer eigens dazu aus Schulmännern und Gemeindecommissären zu bildenden Prüfungscommission ertheilt werden kann. Anderseits sollten sie sich aber auch das Wort geben, solche Schüler höherer Bürgerschulen, welche von denselben das Zeugniß der Reife erworben hätten, vor andern Lehrlingen zu begünstigen, ihnen eine kürzere Lehrzeit zu gewähren, sofern sie sich solcher Vergünstigung nicht während der Lehrlingszeit unwürdig bewiesen. — Dann wäre nicht nöthig, daß die Regierungen besonders auch dafür in Anspruch genommen würden, Maaßregeln zu ergreifen, durch welche das Gedeihen der Realgymnasien und ihr Nutzen in derselben Beziehung befördert würde. Einmal wäre nämlich zu wünschen, daß die Regierungen es künftigen Pharmaceuten, Chirurgen, Öko-

nomen, Forst- und Bergleuten, Rechnungs- und andern Verwaltungsbeamten ꝛc. nicht allein gestatteten, sondern sogar zur Pflicht machten, ihre höhere Schulbildung in höheren Bürgerschulen oder Realgymnasien zu empfangen. Außer diesen bedürfte es dann nur noch der andern Bestimmung, daß keiner in chirurgische Institute, Forst- und Bergakademien, landwirthschaftliche Lehranstalten, Artillerie-, oder überhaupt Militärschulen, Lehrerseminarien, in Büreau's und zu Pharmaceutischen, überhaupt naturkundlichen und cameralistischen Vorlesungen auf Universitäten zugelassen würde, der nicht das absolutorium von einer echten, vollkommenen höhern Bürgerschule, die richtiger Realgymnasium zu nennen ist, vorweisen oder das entsprechende Examen bestehen könnte. Wohl weiß ich, daß zur Zeit noch andere Bestimmungen gelten, daß für die meisten der erwähnten Berufsbildungsanstalten die Lateinschulen und unteren Gymnasialclassen als diejenigen Bildungsstätten bezeichnet werden, von deren Besuch ein Zeugniß vorgewiesen werden muß, um zur Aufnahme berechtigt zu seyn. Aber ich bin zu sehr überzeugt, daß wahre höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien allein im Stande seyen, die erforderliche Vorschulbildung für alle jene Berufserlernungen zu gewähren, als daß ich nicht den Wunsch wiederhohlt aussprechen sollte, es möchte eine Änderung dieser Bestimmungen möglichst bald eintreten. Ohne mit schon bestehenden Bestimmungen in Widerspruch zu gerathen, könnte namentlich allen polytechnischen Schulen die Weisung zukommen, nur solche Zöglinge aufzunehmen, die ein absolutorium von einem Realgymnasium oder von einem andern Gymnasium vorweisen können. So lange hierin die entsetzlichste Willkühr herrscht, so lange polytechnischen Schulen erlaubt ist, Schüler von jedem Alter, mit oder ohne Vorkenntnisse, an ihrem Unterricht Theil nehmen zu lassen, so lange werden diese Anstalten ihren Zweck nicht erfüllen, ihn nur bei einzelnen wohlvorbereiteten Schülern erreichen. Was aber noch schlimmer ist, sie werden nach wie

vor ein ungründliches aufblähends Wissen verbreiten. Dieser hart scheinende Ausspruch ist nicht gegen die Lehrer an polytechnischen Schulen gerichtet; ich weiß, daß treffliche, wissenschaftlich gründlich und umfassend gebildete Männer daran arbeiten. Aber eben diese ausgezeichnetsten Lehrer an polytechnischen Schulen stimmen mit mir gewiß darin überein, daß jene Masse gar nicht oder schlecht vorbereiteter Schüler alle ihre Anstrengungen überflüssig, zu vergeblichen macht und die Anstalten selbst in ihrer Entwickelung beständig hemmt, sie sogar eher von der Lösung ihrer Aufgabe, von ihrer wahren Bestimmung ab-, als ihr entgegenführt.

Eine dritte Maaßregel gegen das zu frühe Übertreten zur Berufserlernung, die von doppeltem Nutzen wäre, sofern nicht ein freiwilliger Entschluß der gebildeten Bürger Allem zuvorkäme, würde die seyn, daß, wie gegenwärtig Niemand zum bloßen Bürgerrecht, zum Recht, sich selbstständig zu etabliren, einen eignen Hausstand zu gründen gelangt, er weise denn sich über früher genossenen Schulunterricht durch ein Zeugniß aus, so hinfüro kein Bürger zu irgend einem Ehrenamt zu Stadt und Land wählbar seyn sollte, der sich nicht über Vollendung aller Curse in einer ordentlichen Bürgerschule durch ein entsprechendes Zeugniß auswiese. Zu wenigen dieser Ämter wird jetzt frühere Gymnasialbildung gefordert, mir däucht, mit zu einseitiger Überschätzung der letzteren, wenn gleich den Zeugnissen über vollendete Gymnasialbildung ein gleicher Werth eingeräumt bleiben soll. Und dann dürfte jedenfalls solchen Bestimmungen nicht rückwirkende Kraft gegeben werden; — deren Anwendung müßte sich auf solche beschränken, welche, vom Tage der betreffenden Verordnung an gerechnet noch in dem Alter, (12—16 Jahr alt) waren, um die höheren Bürgerschulen noch besuchen zu können. Übrigens versteht es sich von selbst, daß die fraglichen Zeugnisse nicht bloß den Aufenthalt in Bürgerschulen, sondern ausdrücklich zu bezeugen hätten, daß alle Curse derselben nicht

ohne Erfolg von den betreffenden Individuen absolvirt worden wären. Es könnten dann Zeugnisse der Reife Nro. I, II, III ausgefertigt und der besseren Nummer im Collisionsfall der Vorzug eingeräumt werden.

Ich zweifle nicht, daß Manche in diesen Vorschlägen eine arge Beschränkung der Freiheit, nicht sowohl der individuellen, als der bürgerlichen erblicken werden. Hierüber noch einige Worte der Verständigung.

Alle Theilnahme an Verwaltung von Staats- oder bürgerlichen Ehrenämtern ist von Anbeginn bis auf unsere Tage, in Democratieen wie in Despotieen, an einen gewissen Aristocratismus, welchen Namen er auch trage, gebunden gewesen, und wird immer daran gebunden seyn, so lange die Menschen Menschen sind. Immer ist es eine gewisse Vorzüglichkeit gewesen, nach welcher Berechtigung und Wahl zu solchen Ämtern bestimmt wurde. Zuerst war es der Vorzug des Alters fast allein, der dabei in Frage kam, aus dem sich dann ein gewisser Vorzug der Geburt, des Geschlechts, der Abstammung entwickelte. Diesem Aristocratismus trat alsdann der der Gewalt, des Faustrechts, wenn man lieber will des Heldenthums, gegenüber, wie dem Aristocratismus des anfangs an Alter und Geschlecht geknüpften größeren oder geringeren Besitzes. Letzteren vereinigte wieder mit sich selbst, um nicht gar zu ephemer zu werden, der neu hinzugekommene Aristocratismus der Gewalt, woraus dann am entschiedensten und uns noch ziemlich nahe stehend, der feudale Aristocratismus sich entfaltete. Dieser vereinigte bald darauf wiederum, als er zum Stehen gekommen, Geburts-, Besitz- und Gewaltsaristocratismus in sich; sein Princip blieb aber die Gewalt. Erst als sich, beim Übergange aus dem Mittelalter in die neuere Zeit, der Aristocratismus der Gewerbthätigkeit und des daraus entstehenden Reichthums im Städte- und Bürgerthum an die Seite stellte, trat wieder der Aristocratismus des Grundbesitzes diesem des

Reichthums gegenüber und mit ihm in Kampf. Aus diesem Kampf ging darauf abermals ein neuer Aristocratismus, der der Geisteskraft und der Geistesbildung hervor und consolidirte sich im Aristocratismus des Kirchendienstes und des Staatsdienstes. Früher gewann aus hier nicht zu erörternden Gründen der erstere die Oberhand über den letzteren, so daß der Staatsdienst lange in Händen von Kirchendienern, der Hierarchie, blieb. Erst seit mit der Reformation die Hierarchie gebrochen ist, gewann der Aristocratismus des Staatsdienstes die Oberhand, so daß man nicht mit Unrecht von einer Staatsdienerhierarchie reden hört, welcher die Kirchliche jetzt eigentlich einverleibt ist, indem Kirchendiener zugleich auch Staatsdiener geworden sind. Gegen diesen Staatsdieneraristocratismus bilden nur ein gewisses Gegengewicht der Aristocratismus des Grundbesitzes, verbunden mit Geburtsaristocratismus, dann aber auch der Aristocratismus des Vermögens, des Reichthums, verbunden mit dem der Gewerb- und Handelsthätigkeit, ja es ist daran, daß dieser letzte Aristocratismus über den ersteren den Sieg davon zu tragen, und allein dem Staatsdieneraristocratismus, d. h. den Regierungen, die Spitze zu bieten unternimmt. Sollte ihm dieß auch gelingen, so würde es doch nur vorübergehend seyn, da allem Aristocratismus zur Seite sich in neuerer Zeit immer entschiedener jener andere ausgebildet hat, der jedem der genannten erst Seele und Leben einhaucht, ohne welchen keiner sich erhalten kann und der, indem er allen, die sich mit ihm befreunden, als getreuer, kräftiger Bundesgenosse sich beigesellt, die Gleichheit und das Gleichgewicht aller unter einander und, unter seiner freigewählten Herrschaft, den wahren Frieden herzustellen im Stande ist. Dieser mächtige Aristocratismus ist freilich an keinen Stand, an kein Geschäft, an kein Amt gebunden und geht noch weniger von einem solchen aus; denn er ist eben der Aristocratismus geistiger Kraft, Bildung und Vortrefflichkeit. Ist er es gewesen, welcher dem Aristo-

cratismus der Hierarchie, dann dem des Staatsdienstes und ebenso dem der Gewerb- und Handelsthätigkeit Leben und Kraft verliehen, so ist er es auch allein, der allen zusammen wieder Leben und Kraft einhauchen, sie erhalten kann. Von einem Aristocratismus der Gewalt kann, sobald der des Geistes von allen aufgenommen worden, überall nicht mehr die Rede seyn. Die Hierarchie kann über die Laien als solche nicht mehr herrschen, es sey denn kraft der Aristokratie des Geistes, welche aber von den Laien selber anerkannt, ihnen selbst gegen nichtgeistige Hierarchie hülfreich ist. Eben so hat der Aristocratism des Grundbesitzes, des Reichthums nicht zu hoffen, irgend bei Ansehen zu verbleiben, wenn sich nicht beide mit geistiger Kraft und Bildung ausrüsten. So haben denn alle Glieder des Staates, welchem äußerlichen Aristocratism sie auch angehören oder sich zuwenden mögen, dem des Geistes, seiner Tüchtigkeit, Bildung und Vortrefflichkeit Thore und Arme zu öffnen; und was Allen geziemt, davon dürfen sich die Stadt- und Staatsbürger nicht ausschließen. Sie selbst können und sollen durch nichts mehr gelten, als durch Bildung ihres Geistes; sie ist die einzige Prärogative, welche Anerkennung verlangen darf und findet; die sich aber auch jeder durch eigne Kraft erringen kann und darum soll. Nur der verdient volle Anerkennung als Bürger, nur dem darf der Weg zu bürgerlichen Ämtern und Würden offen stehen, der sich durch eignes Bemühen die nöthige Geistesbildung erworben und der Aufnahme in die Aristocratie derselben würdig gemacht hat. In der That ist es nur der Geist und dessen Bildung, die lebendig und frei, wahrhaft frei machen kann, welche das Bewußtseyn eigner Würde verleiht und dadurch zur Anerkennung jeder andern geneigt und geschickt macht, überall die Dinge nur nach ihrem wahren Werth zu schätzen. Kaum darf ich wohl noch die Bemerkung beifügen, daß hier unter Geistesbildung nicht etwa eine bloß wissenschaftliche oder gar eine bloß gelehrte gemeint sey, sondern eine solche, die den

großen Menschen ergriffen, zu einem edleren, besseren, tüchtigeren gemacht hat. Auch kann meine Meinung nicht seyn, daß der Besuch, selbst der erfolgreichste Besuch einer höheren Schulanstalt jene geforderte Geistesbildung zu gewähren im Stande sey; diese kann vielmehr eine gewisse Vollendung immer erst durch das Leben und in Jahren erreichen, welche die Jahre der Schulbildung schon weit hinter sich haben. Aber das behaupte ich, daß ohne eine höhere Schulbildung jene geforderte Geistesbildung in der Regel, auch in späterer Zeit nicht mehr zu erreichen ist. Auf geniale Männer hat der Staat in allen seinen Einrichtungen und Maaßregeln so wenig, ja noch weniger zu rechnen, als die Schule auf geniale Schüler. Denn wenn solche auch jedenfalls im Stande sind, selbst ohne und gegen alle Schulbildung sich glücklicher zu entwickeln, als selbst die bestgeschultesten Leute; so ist dieses doch immer selten der Fall, geschieht aber am allerseltensten in solcher Weise, daß sie gerade für's Leben in Gemeinde und Staat brauchbare Menschen würden. Im Gegentheil ist die alleinerworbene Bildung jener genialen Menschen in demselben Maaße, in welchem ihr geistiges Leben gar nicht oder schlecht disciplinirt worden, insgemein so beschaffen, daß sie in den, nach bestimmter Regel geordneten Lebensverhältnissen eher verwirrend, also eher schädlich, als vortheilhaft wirken. Ein Anderes ist es, wenn außerordentliche Dinge zu bewirken sind: für sie sind grade nur außerordentliche Menschen die brauchbaren; aber sie werden weder von der Schule, noch vom Staat, sondern von Gott und Natur gebildet. Inzwischen hat man noch nicht gehört, daß eine tüchtige Schulbildung, sogar eine verkehrte, jemals dem wahrhaft ausgezeichneten, genialen Menschen geschadet hätte. Der Staat, welcher sicher gehen muß, wird daher wohl und keineswegs ein Unrecht thun, wenn er auch von genialen Menschen höhere Schulbildung verlangt, sofern sie zu Staats-, oder zu Gemeinde- und Ehrenämtern zugelassen werden wollen. —

Freilich hat der Staat dann auch dafür zu sorgen, daß ein Jeder, der reichste wie der ärmste Bürger, Gelegenheit gehabt habe, sich eine höhere, seinem Beruf entsprechende Schulbildung anzueignen. Es ist daher auch in dieser Rücksicht zu wünschen, daß höhere Bürgerschulen vom Staat mit derselben Sorgfalt berüchsichtiget werden möchten, wie die Gymnasien. So lange die Sorge für sie der Gemeinde allein überlassen bleibt, so lange werden alle besseren höheren Bürgerschulen zu theuer seyn, um von allen, die höherer Realbildung bedürfen, besucht werden zu können. Denn daß sie einen eben so großen Kostenaufwand verlangen, als Gymnasien, liegt am Tage; theils weil sie eben so wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Lehrer haben müssen, wie diese, theils weil die Sammlungen und Apparate zum naturkundlichen Unterricht, doch vorzüglich nur bei erster Anschaffung, bedeutende Summen kosten.

Soll ich nun die Bedingungen, unter denen höhere Bürgerschulen allein gedeihen können, nochmals kurz erwähnen, so sind es im Grunde nur zwei:

1) Einrichtung höherer Bürgerschulen nach ihrem wahren Wesen und Zweck, nach welchem sie Realgymnasien seyn müssen.
2) Gewährleistung solcher Einrichtung dadurch, daß die Regierungen sich thätig dieser Anstalten annähmen und namentlich Maaßregeln ergriffen, daß sie sich zweckmäßig entwickeln könnten. Zu diesen Maaßregeln gehört:
   a) Lehrzeit etwa vom 12. bis 18. Jahr inclusive;
   b) Anerkennung der Absolutorien der Realgymnasien für weitere Berufsschulbildung und akademische Bildung, dann Forderung derselben behufs der Wahlfähigkeit zu bürgerlichen Aemtern;
   c) Ausstattung derselben mit den nöthigen Fonds, damit sie nicht den Meisten durch zu hohes Schulgeld verschlossen bleiben.

III.

Vorschlag, ein Normalgymnasium für Realbildung zu gründen.

Anhang zu dem vorigen Aufsatz.

Wenn aber auch alle so eben gemachten Vorschläge das Glück hätten, den Beifall einsichtsvoller Leser zu erhalten; so könnte doch gerade von solchen der Einwurf gemacht werden, daß es weit weniger darauf ankomme, solche Vorschläge zu machen, als die Mittel ihrer Ausführung anzugeben. Denn da, wenigstens in der Nähe und überhaupt, einzelne ausgenommen, solche Anstalten nicht existirten; so stellten sich der Einrichtung derselben hundert Schwierigkeiten entgegen, welche von den vielen Städten, die dieser Anstalten bedürften, nicht wohl besiegt werden könnten. Und da ferner der Erfolg immer noch ein zweifelhafter wäre, die Einrichtung selbst aber große Fonds erforderte, so wäre diese doch immer mit einem Risico verbunden, welcher den größtentheils erschöpften Communalcassen nicht zugemuthet werden könnte. — Ich will dieses Alles nicht bestreiten, obgleich bei dem Gedeihen einiger Anstalten der Art die Gefahr nicht so groß erscheint, als sie gedacht wird, zumal sie einem, mit jedem Tage dringender werdenden Bedürfnisse entgegenkämen. Daß solche Anstalten sich selbst erhalten sollten, ist freilich so wenig zu denken, als es bei andern Gymnasien der Fall ist. Wenn inzwischen nur ihr pädagogischer Erfolg gesichert und Allen unzweifelhaft gemacht

werden könnte, so wäre schon genug geschehen. In Preußen hat man geglaubt, damit anfangen zu müssen, Lehrerseminare zu errichten, in welchen Lehrer für Bürgerschulen vorbereitet würden, wie die Volksschullehrer in den Volksschullehrerseminaren. Wenigstens ist eine Cabinetsordre schon vor drei Jahren erlassen worden, welche diese Absicht ausspricht; noch ist man aber, so viel ich weiß, nicht zur That geschritten. Und obgleich zu wünschen ist, daß die Cabinetsordre in Vollzug gesetzt und auch anderwärts berücksichtigt würde; so halte ich eine andre Maaßregel doch für eben so wichtig, ja für noch wichtiger und näher zum Ziele führend: ich meine die Einrichtung eines Normalgymnasium's für Realbildung. Dieses Normalgymnasium könnte entweder allein von der Staatsregierung in irgend einer, wegen ihrer Gewerb- und Handelsthätigkeit dazu geeigneten, größeren Stadt des Königreiches errichtet werden, oder im Verein derselben mit einer dieser Städte. Bamberg, Würzburg, Augsburg, Nürnberg, Regensburg, München wären in Bayern *) wohl die geeignetsten Plätze, Nürnberg vor allen, weil die höhere Bürgerschule daselbst schon so wohl dotirt ist, daß es von Seiten des Staates eines verhältnißmäßig geringen Zuschusses bedürfte, um dieselbe in ein wahres Realgymnasium zu verwandeln. Stände der Entschluß einmal fest, ein solches Normalgymnasium zu gründen, so müßte vor allen Dingen Sorge getragen werden, die geeigneten Lehrer zu gewinnen. Es ist bezweifelt worden, daß solche überhaupt zu finden seyen, zumal für Naturkunde, weil dieselbe bisher noch nicht vorzugsweise und in dem verlangten Maaße Gegenstand des Schulunterrichts gewesen sey. Wenn es daher auch nicht

*) In Würtemberg: Heilbronn, Ulm, Stuttgart; in Baden: Mannheim; in Sachsen: Zittau und Chemnitz; in Preußen: außer Berlin, wo schon eines ist, Danzig, Elbing, Stettin, Stralsund, Breslau, Magdeburg, Halberstadt, Naumburg, die größeren Rheinstädte &c. &c.

an Männern fehlen möchte, meint man, deren Studium die Naturkunde in allen ihren Zweigen wäre, so doch an solchen, welche sich auf pädagogische Behandlung derselben verstünden. Aus dieser Ansicht ist ohne Zweifel der Gedanke hervorgegangen, vor allen Dingen Bürgerschullehrerseminare zu gründen.*) Aber abgesehen davon, daß auch die Lehrer an diesen schon etwas von pädagogischer Behandlung der Naturkunde wissen, oder diese auch erst beim Lehren lernen müßten; so ist überhaupt kein Grund vorhanden, die Bedenklichkeit zu weit zu treiben. Denn mit demselben Rechte könnte man bedenklich werden, neue Lehrer an Lingualgymnasien anzustellen, da die meisten Candidaten der an ihnen zu besetzenden Stellen gewöhnlich nur Philologie, selten Pädagogik, am wenigsten Methodik des Sprachunterrichts studirt haben. Hiemit soll nicht gesagt seyn, daß es nicht wünschenswerth wäre, wenn jeder Philolog auch pädagogische Bildung mit specieller Rücksicht auf sein Fach mitbrächte und ebenso jeder anzustellende Lehrer der Mathematik, Naturkunde ꝛc., sondern nur, daß der allgemeine Mangel pädagogischer Bildung der Candidaten höherer Lehrstellen, also auch der an Realgymnasien nicht hindern könne, ihre Anstellung zu wagen.**) Vor allen Dingen wäre ein pädagogisch tüchtiger

*) Neuerdings werden, wie ich vernehme, in Preußen auf Kosten des Staates Lehrer für Naturkunde gebildet. So verfährt man, wenn man weiß und will, was Noth thut.

**) Wenn man die pädagogische Bildung bedenkt, welche fast alle Lehramtscandidaten erhalten, so könnten, streng genommen, gar keine Lehrer angestellt werden. Selbst bessere Schullehrerseminare statten nur mit Theorie aus, die eigentliche Kunst des Unterrichtens ist immer noch der Praxis überlassen, die nach der Anstellung eintritt. Schullehrerseminare sollten immer mit großen Waisen- oder andern Schulen verbunden seyn, in welchen die Seminaristen unter Leitung der Inspectoren, deren es freilich mehr als zwei geben müßte, wirklichen Unterricht zu ertheilen hätten, und zwar von den ersten Anfängen bis zum Schluß

Mann, der zugleich für die Idee der Realgymnasien so eingenommen wäre, daß er in die Gründung solcher Anstalt seine Lebensaufgabe setzte, zu berufen. Dieser hätte einen ausführlichen Plan zu entwerfen und der Prüfung anerkannter, ausgezeichneter Pädagogen und mit deren Gutachten der betreffenden, mit der Gründung eines Realgymnasiums beauftragten Behörde vorzulegen. Wäre man über alle wesentlichen, voraus zu gebenden Bestimmungen des Planes einig, so müßten alle übrigen, nöthig erachteten Lehrer unter Beirath des Directors einberufen werden. Erst dann wäre die Anstalt zu eröffnen; nicht aber so, wie es gewöhnlich geschieht, daß gleich für alle Classen Schüler angenommen würden, sondern so, daß zuvörderst nur die unterste Classe eingerichtet würde. Hätte diese Classe ihren Cursus vollendet, so müßten diejenigen Schüler derselben, die sich die darin zu erwerbenden Kenntnisse wirklich angeeignet hätten, zu einer höhern Classe vereinigt werden, während die übrigen in der Unterclasse verblieben, in welche dann gleichzeitig neue aufzunehmen wären. So müßte man von Jahr zu Jahr fortfahren, bis die Schule sich von ihren untersten Cursen bis zu ihren obersten aus sich selbst erhoben hätte. Nach vier Jahren würden alle vier Curse im Gange seyn. Der dadurch veranlaßte Zeitverlust ist so sehr bloß ein scheinbarer, daß er vielmehr ein wahrer Zeitgewinn ist. Denn fängt man mit der Eröffnung aller Curse an, so kann man bei der Aufnahme nicht die Gesetze strenger Aufnahms- und Versetzungsprüfungen anwenden, hat es also in den obern Cursen mit jungen Leuten zu thun, die für dieselben nicht gehörig vorbereitet sind und eben deßwegen nicht so weit geführt werden können, als die Aufgabe der Schule erheischt. Die Schule sieht

---

des in Volksschulen zu ertheilenden Unterrichts. Ausführlicher werde ich ein andermal Gelegenheit nehmen, mich hierüber auszusprechen.

sich genöthigt, den Maaßstab ihrer Forderungen nach der größeren Menge ihrer Schüler zu ermäßigen, abzuändern und verliert denselben am Ende ganz aus dem Auge. Jedenfalls dauert es dann länger, ehe die Schule auf allen Stufen ihrer Entwickelung das leisten kann, was sie will und soll. Hat sich dagegen die Schule aus sich selber aufgebaut, so kann sie dann ohne Gefahr Schüler in ihre Curse aufnehmen, sofern diese nur einigermaßen den für dieselben aufzustellenden Forderungen entsprechen. Der Hauptstamm jeder Classe besteht alsdann aus Zöglingen, die ihre Bildung in der Anstalt selbst empfangen haben und nur nach Erfüllung aller Bedingungen von Cursus zu Cursus aufgestiegen sind. Die einzeln Hinzutretenden können zwar den Unterricht auch nicht mit vollem Nutzen genießen, sofern sie ihm nicht ganz gewachsen wären, aber sie können ihre Classen nicht auf einer niederen Stufe der Entwickelung zurückhalten.

Das Normalgymnasium für Realbildung, mit solcher Umsicht gegründet, könnte dann die Pflanzschule für ähnliche, in größeren Städten zu errichtende Anstalten, in doppelter Rücksicht werden. Einmal könnte sein Plan und dessen Ausführung im Allgemeinen nachgeahmt werden, sodann aber könnten junge Männer unter Leitung der ordentlichen Lehrer als Hülfslehrer an dem Normalgymnasium arbeiten und sich zu ordentlichen Lehrern an ähnlichen Anstalten vorbereiten. Die Stadt, welche sich entschlösse, aus eignen Mitteln, oder unter Beistand der Regierung, jedenfalls mit Verleugnung aller bloß localen Interessen, ein solches Realgymnasium als Musterschule zu gründen, würde sich ein größeres Verdienst und einen edleren Ruhm für alle Folgezeit erwerben, als etwa durch Errichtung und Erhaltung eines Theaters, das, ohne höchst bedeutenden, den von sechs Realgymnasien übersteigenden Kostenaufwand, doch hinter mittelmäßigen, nur erträglichen Leistungen zurückbleiben, Geschmack und Bildung also, um von den Sitten zu schweigen,

von Grund aus verderben muß. Nur arger Mißverstand könnte in dieser Äußerung jene beschränkte Ansicht finden, welche das Theater und Theaterwesen überhaupt verwirft. Aber das ist gewiß, daß das Theater, grade wenn man es mit Schiller als eine Nationalbildungsanstalt betrachtet, nur dann seinem edleren Zweck entsprechen kann, wenn es sich über die Mittelmäßigkeit erhebt, und daß von ihm vor allem gilt, für dasselbe lieber Nichts, als bloß Halbes zu thun. Endlich findet auch hier der Spruch seine Anwendung: das Eine thun und das Andere nicht lassen; und zwingt die Noth, zwischen dem einen oder dem andern zu wählen, so scheint doch rathsam, das Nothwendige und Unentbehrliche dem Angenehmen und Wünschenswerthen einstweilen vorzuziehen.

IV.

Blick auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffs der Realgymnasien.

Bekanntlich erhob sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein immer lebhafterer Kampf gegen den Gymnasialunterricht, wie er bis dahin gewöhnlich ertheilt worden war. Das Leben verlangte sowohl für die höheren Kreise der Gesellschaft als für Industrie, Handel uud Kunst, und ebenso für den entsprechenden Staatsdienst eine andere Bildung und andere Kenntuisse, als die Gymnasien, welche, ihrer ursprüngl ichen und beständigen Bestimmung nach, nur den künftigen Gelehrten vor Augen hatten, gewähren konnten. Dazu kam, daß J. J. Rousseau den alten Glauben und Aberglauben an gelehrtwissenschaftliche Bildung eben so sehr, als überhaupt an irgend eine bestimmte Berufsbildung untergrub; und nun trat Basedow auf, weissagte von der Regeneration des Menschengeschlechts durch ein zu errichtendes Philantropin und fand eine Zeit lang Glauben. Es klang auch recht schön, wenn von der Bildung zum Menschen, zum brauchbaren, lebensgewandten Menschen die Rede war, der in allen Sätteln gerecht aus der Schule hervorgehen sollte, ohne noch dazu im Unterricht angestrengt, bei der Disciplin anders als mit Liebe, Güte und Nachsicht behandelt worden zu seyn. Aber die lebkuchenen Buchstaben wurden verschluckt und kaum länger behalten als verdaut, und die mit lauter Güte und Nachsicht erzogenen Jüng-

linge wurden im besten Fall äußerlich wohlgezogene, Anstand beobachtende, aber sittlicher Energie, männlichen Charakters völlig ermangelnde Menschen. Mit Recht kam zuerst die Basedow'sche Methode, den Kindern Alles, auch das Schwere, leicht machen und spielend beibringen zu wollen, in Mißcredit. Länger hielt das Wohlgefallen am Vielerlei- und wo möglich Alleslernen an, und es ist immer noch vorherrschend bei dem größten Theil nichtpädagogischer Menschen. Gleichwohl wich man auf verschiedenen Wegen auch von ihm, wie von jener ab. Theils kehrte man zur Verehrung der Gymnasien zurück, theils suchte man durch Errichtung vieler Berufsbildungsanstalten für Forstmänner und Ökonomen, für Bau- und Bergleute, für Chirurgen und Militärs, für Kaufleute, Gewerbtreibende und Künstler den Anforderungen des Berufslebens zu entsprechen, und so der Leerheit der philanthropischen Allerleibildung und der Unanwendbarkeit der Gelehrtenbildung zu entgehen, oder nachzuhelfen. Gleichwohl empfand man nebenbei fortwährend, und hellere Köpfe sahen es ein, daß bei der bloßen Lebensberufsbildung, wie bei der bloßen Gelehrtenbildung, die Bildung zum Menschen überhaupt und ebenso die für die bürgerliche Gesellschaft gar zu sehr vernachläßigt würde. Man dachte also an einen Ausweg der, wenn man den Streit zweier Gegensätze nicht in ihrem Grunde erfaßt, immer nur eine Mittelstraße ist. Hie und da wurden nämlich, wie schon August Herrmann Franke in Halle seit dem Ende des siebzehnten Jahrhunderts versucht hatte, einige Realkenntnisse in den Gymnasialunterricht aufgenommen; häufiger noch war die Gründung von Realschulen, worin den sogenanten Realien oder nützlichen Kenntnissen und mit ihnen der Muttersprache ein weiteres Feld geöffnet, aber auch der Unterricht nicht allein in fremden neueren Sprachen, sondern auch der im Lateinischen aufgenommen wurde. Doch leisteten die mit einigen Realien aufstaffirten Gymnasien in diesen Unerhebliches und büßten noch

dazu den Ruhm der Gründlichkeit in den alten Sprachen ein, und die Realanstalten leisteten weder in diesen noch in jenen Etwas, was den von ihnen gehegten Erwartungen wirklich entsprochen hätte. Man mußte abermals sich gestehen, daß bei dem Vielerleilernen, welchem die Realschulen zu sehr huldigten, nur Halbheiten, also weniger als Nichts, herauskommen könnten. Und abermals feierten die Gymnasien, die ihrer Aufgabe treu geblieben waren, eine Art von Triumph; denn obwohl in ihnen freilich nicht gelernt wurde, was sich nun einmal immer auf's Neue als allgemeineres und keineswegs bloß eingebildetes Bedürfniß ankündigte, so leisteten sie doch Etwas und dieß in der That hie und da mit glänzenderem Erfolg, als in jenen Zeiten, da sie, unangefochten, sich mancher Orten einem gar zu argen Schlendrian überlassen hatten. Die Vorstände und vorzüglicheren Lehrer nahmen lebhafteren Antheil an den Fortschritten in der wissenschaftlichen und pädagogischen Welt und suchten von den neuen Entdeckungen auf beiden Gebieten das für sie Brauchbhre sich zu eigen zu machen. Kant's Kritik der Vernunft und der Urtheilskraft brachte eine Revolution nicht allein in der philosophischen, sondern in der ganzen wissenschaftlichen Welt hervor; alle Disciplinen, bis zur lateinischen Grammatik hinab, wurden umgearbeitet, überhaupt bei allem wissenschaftlichen Thun mehr auf die Methode und deren Läuterung gesehen und somit das formale Element der Wissenschaft besonders hervorgehoben und ausgebildet: ein Trachten, welches bis auf den heutigen Tag seine heilsamen und nachtheiligen Folgen geäußert hat. Auf der andern Seite trat Pestalozzi, später zwar, als Kant, aber auf eignem Wege wandelnd mit seinen Ideen über Erziehung und Unterricht hervor; und wie Kant durch alle seine Untersuchungen im Grunde nur immer wieder den Satz aussprach, es komme bei aller Philosophie das meiste auf richtige Erkenntniß und der Erkenntniß gemäßen Gebrauch der Geisteskräfte an; so behauptete Pestalozzi

bei allem Unterricht, zunächst bei allem Elementarunterricht, habe man nicht allein nach der Erwerbung dieses oder jenes bestimmten Wissens, sondern und vornehmlich auch danach zu trachten, die Kenntnisse auf die rechte Art sich anzueignen und bei und mittelst der Aneignungsart die Geisteskräfte auf alle mögliche Weise und auf's höchste zu üben, ihnen Stärke, Ausdauer und Gewandtheit zu erwerben. Bald war das Wort für diese Forderungen des Philosophen und des Pädagogen in der pädagogischen Welt gefunden; es hieß: formelle Bildung. Aufgabe aller Schulen sollte fortan nicht sowohl seyn, Kenntnisse mitzutheilen, als, alle Geisteskräfte, Verstand, Gemüth und Willen allseitig, harmonisch und bis zum möglichst höchsten Grad auszubilden. Die große, ewige Wahrheit, welche dieses Wort für alle Erziehung und für allen Unterricht hat, könnte nur ein, alles Urtheils unfähiger Mensch leugnen wollen. Ja, der erste und letzte Zweck aller Erziehung und alles Unterrichts, außer oder in Schulen, kann und darf nur allseitige, harmonische Ausbildung des Geistes in seinen Grundkräften seyn! Aber lasse man sich durch den Glanz dieser Wahrheit nicht blenden und zu dem Wahn verleiten, dieses könne mit Vernachläßigung eines bestimmten, gegenständlichen, ja materiellen Wissens geschehen! Und doch haben sich gar viele Pädagogen, mochten sie nun auf dem philosophischen oder pädagogischen Wege zu dem Princip der formalen Bildung gelangt seyn, so weit blenden und verleiten lassen, daß sie alle Lehrobjecte als bloße Mittel zum Zwecke und daher nur solche für den Unterricht ausgewählt wissen wollten, die für den formalen Bildungszweck, wie sie meinten, dadurch die meiste Angemessenheit besäßen, daß an ihnen selbst, wo möglich, nur lauter Form wäre. Außer den Elementarschulen, deren Lehrobjecte fast alle so beschaffen sind, daß die formelle Bildung durch beständige Übungen der Anschauung, des Gedächtnisses, des Urtheils, mit und bei ihrer Erlernung wohl gefördert werden kann, haben

sich besonders die Gymnasien für das formale Bildungsprincip entschieden, weniger an Pestalozzi, als an Kant und dessen philosophische Nachfolger sich anschließend. Sie benutzten dasselbe, um ihren Sieg über die Realschulen und alle dem Philanthropismus verwandte Anstalten vollständig zu machen. Ist formelle Bildung der Zweck, hieß es, so kann sie nur auf Gymnasien erreicht werdeu; denn kein Lehrobject entspricht demselben in solcher Vollkommeuheit, wie die alten, classischen Sprachen und etwa noch die Mathematik. Aber während die Gymnasien den formellen Bildungszweck auf Kosten des Kenntnißerwerbs einseitig verfolgten, sanken viele derselben wiederum von dem alten Ansehen herab, indem ihre Schüler vor lauter Geistes-, meist Verstandesübung nicht einmal mehr so viel Latein und Griechisch lernten, als ehemals, wo man noch weiter nichts wußte und wollte, als die Sprachen, nicht allein bis zum Kennen, Verstehen und Beurtheilen, sondern bis zum Können und Anwenden wirklich zu lernen. Gleichwohl täuschte man sich eine Zeit lang mit dem Wahn, in der reinformalen Bildung auf Gymnasien die allein- und wahrhaft allgemeinmenschliche Bildung auf höherer Stufe erreichen zu können, wie sie auf niederer Stufe in Pestalozzianisirten Elementarschulen erstrebt und erreicht würde. Lange konnten jedoch die Mängel der reinformalen Bildung nicht unentdeckt bleiben. Nicht bloß machte es sich fühlbar, daß man in Elementarschulen die nöthigen wirklichen Fertigkeiten und Kenntnisse vor lauter Anschauungs- und Denkübungen nicht erlangte, daß auf Gymnasien Latein und Griechisch, trotz der erhöhten Anstrengung, mit der es getrieben wurde, nicht mehr in Blut und Leben überging wie sonst; sondern man sah auch auf dem Gebiete der Philosophie ein, daß den Formen der Erkenntniß, der Vernunft und Urtheilskraft bestimmte Materien des Erkennens, des vernünftigen Denkens und Urtheilens entsprechen müßten, ja daß ein wahres Erkennen, Denken und Urtheilen gar nicht

einmal zu Stande komme, wenn es nicht auf bestimmte Materien bezogen werde, wenn man sich nicht vorher oder gleichzeitig auch in vollkommenen äußeren Besitz der zu erkennenden, zu bedenkenden und zu beurtheilenden Gegenstände gesetzt habe. So fing man denn, von allen Seiten, vom Leben, von der Wissenschaft, von der Pädagogik selbst aufgefordert, an, wieder einzulenken und auf das zu erwerbende Material des Wissens, auf die Gegenstände selbst mehr Gewicht zu legen. Wie die Philologie als Wissenschaft sich zur Alterthumskunde erweiterte, so wurde diese wenigstens als integrirender Theil des Gymnasialunterrichts anerkannt und auf das wirkliche, bis zu fertigem Gebrauch der alten Sprachen, namentlich des Lateinischen, führende Erlernen neuer und um so glücklicherer Fleiß gewandt, als die Methode in der Behandlung des Sprachunterrichts allerdings durch die einseitig formale Richtung gewonnen hatte, was sie ohne dieselbe wahrscheinlich nicht gewonnen haben würde. Die Gymnasien begriffen ihre Stellung zu den Universitäten wieder besser, stellten sich zu Vorschulen derselben her, was sie immer hätten seyn sollen; nur daß sie es sich nun zur unerläßlichen Aufgabe setzten, die Fortschritte, welche die in ihr Gebiet einschlagenden Wissenschaften und die Pädagogik machten, stets im Auge zu behalten und durch Aufnahme des sich Bewährenden sich mit der Bildung des Zeitalters auf gleicher Höhe zu halten. Diese Periode der Gymnasialentwickelung ist so wenig schon vorüber, daß sie im Gegentheil noch auf ihren ersten Stadien sich befindet; überhaupt scheint sie von einer Beschaffenheit, die ihr eine lange Dauer, eine Fortsetzung in's Unendliche verheißt. Eine solche ist ihr besonders dann gewiß, wenn die philologischen Pädagogen vollends die Reste des noch hie und da keck hervortretenden Wahnes aufgeben, als k ö n n e nur die Gymnasialbildung die beste, oder gar nur die einzig mögliche, höhere, etchmenschliche Schulbildung seyn. Denn es liegt ja wohl am Tage, daß die Gymnasial-

bildung nur auf eine höchst geschickte Weise mit der Vorbereitung auf gelehrten Beruf echte Menschenbildung zu vereinigen weiß. Von jenem Wahn aber sie zurückzubringen, kann nie Worten, sondern nur pädagogischen Thatsachen gelingen, die sich neben ihr geltend zu machen wissen; und das soll nie anders, aber es wird auch so gelingen. Die gegenwärtige Zeit befindetsich auf dem besten Wege, zur Aufstellung solcher Thatsachen zu gelangen. Denn weit entfernt, daß die Gymnasien durch ihre pädagogische Regeneration jenen immer dringender werdenden Anforderungen des Lebens an die Schule entsprochen hätten, obgleich sie vieler Orten sich dessen vermaßen oder vermessen sollten, so fachten sie im Gegentheil grade hiedurch selbst den Wunsch nach Anstalten nur um so heftiger an, die für die höheren bürgerlichen Berufsarten und die diesen entsprechenden, öffentlichen Aemter und Anstalten eine in ihrer Art eben so angemessen vorbereitende Schulbildung gewährten, wie die Gymnasiien für die Facultätsstudien auf Universitäten. Diesen oder einen sehr ähnlichen Sinn scheinen nämlich die seit einigen Jahren mit erneuter Kraft wieder aufgenommenen Bestrebungen für Realbildungsanstalten zu haben. Die Realschulen vegetirten nur noch, seit formelle Bildung nicht allein für die Gymnasien, sondern auch für die Elementarschulen die Losung geworden war; und erst, seit beide Schularten sich von der einseitigen Anwendung des an sich richtigen Princips wieder losgemacht haben, war und ist es möglich, eine segensreiche Umgestaltung und Erneuerung der Realbildungsanstalten vorzunehmen. So lange nämlich formelle oder materielle Einseitigkeiten nicht erkannt und überwunden sind, können Realschulen nicht gedeihen, in denen jede Einseitigkeit sich am entschiedensten und augenblicklich rächt, am meisten aber die Verbindung aller Einseitigkeiten zu einem widerlichen, charakterlosen Gemisch. Erst seitdem man eingesehen hat, daß die Bildung nicht allein von diesem oder jenem Material des Wissens, nicht von diesen

oder jenen Kenntnißobjecten, aber eben so wenig allein von bloß formaler Geistesgymnastik, sondern von der Anwendung dieser bei der Erlernung gewisser Kenntnißobjecte abhängt; erst seitdem man sich überzeugt hat, daß nicht nur diese oder jene, sondern sowohl diese als jene Kenntnißobjecte allseitig formaler Bildung dienen können, und daß eben deßhalb bei der Wahl dieser Kenntnißobjecte eine Rücksichtnahme auf die Anwendbarkeit in künfitgen Berufsarten erlaubt, ja geboten sey: seit dieser Zeit erst ist es möglich, Schulen zu gründen, die den Anforderungen des Lebens entsprechen, ohne der Aufgabe jeder rechten Schule etwas zu vergeben, und diese letztere würdig zu lösen, ohne jene Forderungen gänzlich zu vernachläßigen.

Ehe es inzwischen so weit gekommen war (und man darf behaupten, daß in unsern Tagen, im gegenwärtigen Decennium, erst jene Einsicht die gehörige Klarheit, Sicherheit und Anerkennung gewinnt), wurden erst noch andere Versuche gemacht, den Forderungen des Lebens, namentlich des Berufslebens zu genügen. Man gründete nämlich, wie schon oben erwähnt worden, Berufbildungsanstalten aller Art, in welche Jünglinge mit halb- oder ganz vollendeter Gymnasialbildung aufgenommen wurden, ehe sie zur eigentlichen Berufserlernung und Übung übertraten; Anstalten, die noch bestehen und noch länger bestehen werden, da sie allerdings nothwendige Glieder des gesammten Nationalbildungswesens sind. Forst- und Bergakademieen, landwirthschaftliche und chirurgische Institute, Militärschulen und Lehrerseminare, Handlungs- und Industrieschulen, Kunst- und Bauakademieen und polytechnische Institute. Inzwischen, abgesehen von der Unzweckmäßigkeit einiger, z. B. der eigentlichen Handlungs- oder gar H a n d w e r k schulen, machten diese Schulen selbst wieder den Mangel von Realschulen fühlbar, in welchen eine Vorbildung ertheilt würde, die zur heilsamen Benutzung des Unterrichts auf den Berufsschulen befähige. Denn es zeigte sich einerseits bald, daß die Gymna-

sien nicht nur gar keine befriedigende, vielmehr eine unangemessene Vorbildung für die genanten Berufsschulen gewährten, anderseits aber auch, daß jene alle, welche nur die halbe Gymnasialbildung empfangen hatten, kaum einer Spur humaner Bildung theilhaft geworden waren. Und doch forderte die fortgeschrittene Gesittung immer mehr von Jedem, der nicht grade zum bloßen Handarbeiterberuf bestimmt ist, zwar keine humanistische, aber doch humane Bildung seines Geistes, Willens und Gemüthes. Schon die geselligen und bürgerlichen Verhältnisse, in die jeder zu einem höheren, practischen Geschäft Berufene, als Gemeindeglied oder Staatsdiener einzutreten hat, forderten und fordern dieß unnachläßig, während es außer der Bestimmung der Berufsschulen liegt, auf Humanitätsbildung einzugehen. Und wenn diese letzteres auch gewollt hätten, so wäre es ihnen unmöglich gewesen, weil sie ohnedieß schon zu viel Zeit mit den Elementen ihrer Disciplin, woran es den ihnen aus Lateinschulen und Gymnasien zugeführten Schülern gewöhnlich mangelt, zubringen und ihrer eigentlichen Aufgabe entziehen mußten. Überhaupt ergab sich bald, daß alle diese, wenigstens alle zweckmäßigen und wahrhaft nothwendigen Berufsschulen, wenn auch vereinzelt stehend und wirkend, dennoch ihrer Bestimmung nach in der Stufenleiter der Bildungsanstalten mit den Facultäten der Universitäten auf einer Linie, ihnen parallel stünden.*) Aber ihre Wirksamkeit konnte und kann so lange nur einen verhältnißmäßig geringeren Erfolg haben, als sie haben könnte und sollte, so lange es nicht Schulen giebt, die auf ihren Unterricht eben so eine allgemeine und zugleich humanbildende Kenntnißvorbereitung ge-

*) Daß diese höheren Berufschulen den Facultäten wirklich parallel stehen, davon zeugt, daß der in ihnen zu ertheilende, wissenschaftliche Unterricht wirklich auf manchen Universitäten von Gliedern der staatswirthschaftlichen, oder wo diese nicht existirt, der unermeßlich ausgedehnten philosophischen Facultät ertheilt wird.

ben, wie die bestehenden Gymnasien auf den Unterricht der eigentlichen Facultäten vorbereiten. So werden also von den Berufschulen selbst, die ihre Stellung begreifen und ihren eigenen Vortheil verstehen, höhere, den Gymnasien parallel stehende Schulen verlangt, wie sie auch das gebildetere Publicum und das wohlverstandene Interesse der Pädagogik verlangt. Diese höheren Schulen können aber nur Realgymnasien seyn, die weder mit Lateinschulen oder den andern Gymnasien, noch mit Volksschulen, noch endlich mit den bisher bestandenen Real- oder höheren Bürgerschulen irgend etwas gemein haben dürfen, sondern Schulen eigener Art und von einer Einrichtung seyn müssen, welche einerseits dem geforderten Verhältniß zu jenen oft erwähnten Berufschulen, anderseits dem zu der nach ihnen eintretenden, practischen Berufsbildung vollkommen angemessen ist. Schon aus dieser Stellung und Bestimmuug der Realgymnasien ergiebt sich, daß auf ihnen der Mittelpunct alles Unterrichts Naturkunde und Mathematik seyn müsse, wie es auf den Lingualgymnasien die alten Sprachen sind. Beide Wissenschaften liegen nämlich mehr oder minder allen practischen Berufsarten und dem Unterricht auf den entsprechenden Berufsschulen zum Grunde. Wie nun Lingualgymnasien noch auf andere Kenntnisse, auf Mathematik und Naturkunde z. B. Rücksicht nehmen, so haben Realgymnasien auf Sprachen Rücksicht zu nehmen; am meisten auf den Unterricht in der Muttersprache, der so wenig fehlen darf, als auf Lingualgymnasien der mathematische. Doch Dieses und Anderes gehört einer anderen Abhandlung an; hier genügt es gezeigt zu haben, aus welchen Interessen, Kämpfen und Versuchen, endlich mit unabweislicher Nothwendigkeit die Forderung von Realgymnasien hervorgegangen ist.

V.

Begriff des Satzes.

Die ausgezeichnetsten unter den neueren, deutschen Sprachlehrern stimmen mit einander in der Ansicht überein, daß der Unterricht in der Muttersprache nur dann erfreuliche Früchte tragen könne, wenn man dabei ein größeres Gewicht auf die Satzlehre oder Syntax lege, als früher der Fall zu seyn pflegte. Am entschiedensten hat sich Herling hierüber durch die That ausgesprochen, indem er in seinen, mit Recht allgemein geschätzten Sprachwerken allen grammatischen Unterricht in der Muttersprache auf die Satzlehre zurückführt, mit welcher er denselben beginnt und beschließt. Ähnliches beabsichtigten, so viel mir bekannt ist, schon vor ihm Harnisch und Krause; nur hat der erstere diese Ansicht nicht so vollkommen durchgeführt, wohl aus demselben Grunde, aus welchem es Becker absichtlich nicht gethan hat. Letzterer giebt nämlich zwar zu, daß der deutsche Sprachunterricht eigentlich nur ein syntaktischer und die Formenlehre in demselben beschlossen seyn sollte, daß es aber doch bequemer und der Klarheit, Ordnung uud Übersichtlichkeit wegen vorzuziehen sey, die Formenlehre getrennt von der Satzlehre zu betreiben. Schmitthenner besteht nicht allein aus eifrig behaupteten, sprachphilosophischen Gründen auf der Trennung, sondern auch darauf, daß die Formenlehre, nach gutem alten Gebrauch des Unterrichts in den alten Sprachen, dem syntaktischen Unterricht vorangehe. Heyse, Heinsius und andre stimmen mit ihm

hierin, obwohl in andern Dingen nicht, ganz und gar überein. Soll ich nun offen meine Ansicht über diese verschieden beantwortete Frage aussprechen, so möchte ich weder der einen, noch der andern Antwort ohne weiteres beitreten. Weder kann ich Herling Beifall geben, allen grammatischen Unterricht zu syntaktisiren, wie hoch auch dessen deßfallsige Bemühungen zu schätzen, ja gelungen zu nennen sind, noch möchte ich in der trocknen Manier Krause's mit Satzbildungs- und Satzzergliederungsübungen anfangen und dann erst mit Formenlehre und dürftiger Syntax hinterdrein kommen; eben so wenig scheint es mir endlich passend, beim deutschen Sprachunterricht mit Schmitthenner und Heyse die Methode zu beobachten, welche für Erlernung der alten Sprachen als bewährt anerkannt wird. Vielmehr halte ich für durchaus nothwendig, daß für den Unterricht in der Muttersprache ein ganz anderer Weg, als der bisherige, eingeschlagen werde, wenn derselbe die Vortheile gewähren soll, die man mit Recht von demselben erwartet. Zwar stimme ich mit Becker für die Trennung der Formenlehre und Satzlehre, aber nur für eine räumliche, nicht für eine zeitliche: Formenlehre und Satzlehre müssen vielmehr gleichzeitig in Parallelcursen neben einander getrieben, und mit diesen Parallelstunden müssen noch als dritte Parallele die Anfänge der Darstellungs- oder Aufsatzlehre verknüpft werden. Wie ich mir dieses näher denke, werde ich demnächst in einer eignen Abhandlung darthun. *) Hier nur so viel, daß der Unterricht durchaus einen praktischen Charakter zu behaupten hat, die Theorie nur entwickeln darf, um die Praxis zu läutern und zu fördern.

Jedenfalls bleibt also die Satzlehre ein hervorzuhebender Theil des deutschen Sprachunterrichts, auch bei der Methode,

---

*) Einiges ist schon in dem nächsten Aufsatz über den Unterricht i der Muttersprache näher angedeutet.

nach welcher derselbe meiner Ansicht nach zu betreiben wäre; und wenn sie mit Erfolg behandelt werden soll, so möchte sehr viel auf einen richtigen Anfang und für diesen wieder auf die erste Begriffsbestimmung, auf eine richtige Bestimmung des Begriffes Satz ankommen; und nicht minder auf den faßlichen, der Fassungskraft des Kindesalters angemessenen Ausdruck dieser Begriffsbestimmung. Wir begegnen nämlich, wie aus den nachfolgenden Beispielen einleuchten wird, auch hier den beiden Fehlern, in welche Lehrer und Lehrbücher, die für Schulen bestimmt sind, so leicht gerathen, daß sie entweder bei der wissenschaftlichen Form des Ausdrucks, der ihnen mit dem Begriff selbst identisch zu seyn scheint, stehen bleiben, oder daß sie von jener absehen und sich bloß um pädagogisch-populäre Form des Ausdrucks bemühen. Beides ist, wie in allem Schulunterricht, so auch hier falsch. Überall muß die strengwissenschaftliche Begriffsbestimmung zum Grunde liegen, als das Objectivwahre; überall aber auch dieses Objectivwahre pädagogisch popularisirt, der Fassungskraft der Kinder angepaßt und in so fern subjectivirt werden. Die wissenschaftliche Wahrheit hat wohl überhaupt zu ihrem Prüfstein, daß sie in einen Ausdruck gefaßt werden könne, in welchem sie jedem gebildeten Verstande zugänglich ist; so lange sie das nicht kann, ist sie scholastisch unklar und unfrei, eigentlich selbst nicht wahr. Wie die religiösen Wahrheiten nur ganz wahr sind in der popularen Ausdrucksweise etwa, in welcher sie z. B. die Bibel darbietet, so sind es auch die wissenschaftlichen eigentlich nur in entsprechender, würdigpopularer Ausdrucksweise. Der Zorn der Philosophen, wenn sie nicht verstanden werden, und ihr Grollen über die philosophische Rohheit ihrer Leser ist nur die Kehrseite des Bekenntnisses, das sie zu thun sich schämen, des Bekenntnisses nämlich, daß sie der Wahrheit, welche sie verkünden, noch lange nicht Meister genug sind, um sie in ihrer subjectiv-objectiven, eigentlichen, lebendigen Form darstellen zu können.

Doch weicht dieser Bauerstolz der Philosophen allmählich. Schon Fichte, der anfänglich im Ärger über die vielfachen Mißverständnisse seiner Lehre, die er freilich durch seine seltsame Terminologie veranlaßt hatte, das Publicum seiner unwürdig halten zu dürfen meinte, hatte am Ende seiner Laufbahn sich als höchste Lebensaufgabe gestellt, seine philosophischen Überzeugungen so allgemein faßlich, als immer möglich, darzustellen. Und man lese z. B. nur, nicht etwa Hegel'sches Habrakadabra, aber Reinhold's oder Ritter's Geschichte der Philosophie; und man wird wissenschaftliche Strenge und Genauigkeit des Ausdrucks mit Faßlichkeit, ja mit Schönheit der Sprache auf das Erfreulichste verbunden finden. Was also eine, im Interesse der Wahrheit, selbst an die Wissenschaft zu stellende Forderung scheint, dürfte um so weniger der pädagogischen Behandlung wissenschaftlich ergründeter Wahrheit erlassen werden; denn, was ist pädagogische Behandlung anderes, als eine populare, nur daß hier die Popularität keine allgemeine, sondern eine ganz besonders modifizirte ist. In Anwendung auf vorliegenden Fall wird es also darauf ankommen: 1) die wissenschaftlich befriedigende Begriffsbestimmung des Satzes und 2) den pädagogisch-populären Ausdruck für denselben zu finden.

Es läßt sich hoffen, zu beidem auf dem sichersten, wenn gleich nicht kürzesten Wege zu gelangen, wenn man bei mehreren der neueren deutschen Sprachlehrer anfragt, welche entweder in wissenschaftlicher oder pädagogischer oder in dieser zwiefachen Hinsicht als Repräsentanten aller übrigen angesehen werden dürfen. Die Verfasser bloß allgemeiner Sprachlehren schließe ich darum aus, weil mehrere der neueren Lehrer deutscher Sprache ihre Erklärungen auf- und angenommen haben, die Verfasser lateinischer und griechischer, weil sie es entweder ganz überflüssig erachtet haben, eine wohlgegliederte Satzlehre an die Stelle syntaktischer, nach ganz äußerlichen, der gedächtnißmäßen Auffassung bequemen Merkmalen geordneter Regeln

treten zu lassen, oder weil auch sie auf den Schultern der allgemeinen Sprachlehrer stehen, oder endlich, weil sie für meinen Zweck ziemlich dürftig und unbrauchbar sind. Selbst Thiersch, dem das Verdienst gebührt, die griechische Syntax bei weitem geistvoller, als andere, geordnet, für dieselbe die Anwendung des Gedankens einer wohlgegliederten Satzlehre versucht zu haben, — selbst Thiersch giebt wenigstens keine wissenschaftlich befriedigende Erklärung des Satzes. Wie ungenau ist es nicht, zu sagen: „Der Satz ist die Zusammenstellung mehrerer Begriffe —?“ Nach dieser Erklärung wäre jede beliebige Reihe von Wörtern ein Satz. Für den Unterricht brauchbarer und selbst der wissenschaftlichen Begriffsbestimmung entsprechender ist die beschreibende Angabe, welche §. 305. 2. (1819) enthält: „Geschieht es, daß an einem Gegenstande eine Eigenschaft bemerkt, ihm beigelegt oder von ihm ausgesagt wird, so entsteht ein Satz.“ Aber auch hier ist der Wohlredenheit die Bestimmtheit, Genauigkeit des Ausdrucks in dem Grade aufgeopfert, daß dasjenige Kriterium, welches den Satz eben zum Satze macht, das Ausgesagtwerden, nur, wie nebenbei, erwähnt wird. Das Material dieser Erklärung ist das Alleinbrauchbare derselben, und sie würde der Wahrheit bei weitem näher gerückt seyn, wenn jenes etwa in folgende Form gebracht worden wäre: Wenn man eine Eigenschaft, die an einem Gegenstande bemerkt und ihm beigelegt wird, von demselben aussagt, so entsteht ein Satz. Daß übrigens auch diese beschreibende Angabe noch nicht befriedigen könne, wird sich aus dem Nachfolgenden ergeben. — Indem ich mich nun auf einige mir besonders wichtig scheinende Repräsentanten beschränke, die mir zugänglich waren, scheint es dem Zwecke dieser Abhandlung am angemessensten, wenn ich zuerst die entweder bloß oder die mehr wissenschaftlichen, als unterrichtlich faßlichen Begriffsbestimmungen durchgehe, welche sich mir darbieten. Zu den wissenschaftlichen Begriffsbestim-

mungen glaube ich zählen zu müssen, die es sowohl ihrem Inhalt als ihrer Form nach sind, zu den mehr wissenschaftlichen als unterrichtlichen aber die, welche bloß ihrer Form nach einen wissenschaftlichen Charakter haben. In Bezug auf den Inhalt möchten aber solche wissenschaftlich zu nennen seyn, die nicht von der Sprache als solcher, sondern von der Logik entlehnt sind, das Studium oder doch die Kenntniß dieser Disciplin voraussetzen, um auch nur materiell verstanden werden zu können. Hieher gehören ohne Zweifel alle die Bestimmungen des Satzbegriffes, welche entweder das Urtheil oder den Gedanken zum wesentlichen Inhalt des Satzes machen.

So sagt z. B. Harnisch unter andern: der Satz ist die (sprachliche) Form des Urtheils;

G. J. A. Krüger: Satz (=Urtheil) ist ein durch die Unterscheidung seiner Merkmale deutlich gemachter Begriff.

Graßmann: Ein Satz ist der Ausdruck eines Urtheils in Worten.

Stern und Gersbach: Neben einer andern unterrichtlichen Erklärung: ein Satz ist ein Urtheil.

Karl Rosenberg: Der Satz ist nichts als ein in Darstellung übergegangenes, ein dargestelltes Urtheil.

Heyse: Jede für sich verständliche Äußerung, welche von Seiten ihres Inhaltes, als eine Verknüpfung verschiedener Vorstellungen, ein Urtheil (im weitesten Sinne des Wortes) genannt wird, heißt in Hinsicht auf ihre sprachliche Form, oder in sofern sie ein aus mehren Wörtern gebildetes Ganzes ist, ein Redesatz oder Satz.

Diesterweg: Der Satz ist die Darstellung eines Urtheils oder Gedankens in Worten.

Krause: Der Ausdruck eines Gedankens in Worten heißt ein Satz.

Herling: Unter andern auch: Der Satz ist der Ausdruck eines Gedankens.

K. Hoffmeister: Der Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedankens (nicht Urtheils) der Zusammenfassung zweier Vorstellungen (nicht Begriffe) zu einer Behauptung durch einen Act der Selbstthätigkeit.

Alle diese Begriffsbestimmungen haben das mit einander gemein, daß sie sich auf Kenntniß der Logik stützen, den Begriff des Urtheils oder Gedankens entweder als bekannt voraussetzen, oder die Bestimmung dieses Begriffs mit in die Definition des Satzes aufnehmen.

Nach Stern und Gersbach, wie nach Krüger, wäre Satz und Urtheil ganz identisch, während alle übrigen mehr oder minder genau zwischen dem Urtheile, als dem Gehalte, und dem Satze, als der Form, und zwar als der sprachlichen Form des Urtheils unterscheiden. Wenn die Erstgenannten diese Unterscheidung auch nur verschwiegen, oder auszusprechen vergessen haben; so ist dieß doch immer eine wissenschaftlich nicht zu rechtfertigende Ungenauigkeit. Denn es besteht allerdings ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Urtheil und seiner Form, ja zwischen der sprachlichen und anderweitigen Form desselben. Wie viel hundert moralische Urtheile bewegen und bestimmen uns z. B., ohne daß wir dieselben wirklich fällen, ihnen eine bestimmte Form geben? Und wollen wir etwa einem Stummen darum absprechen, daß er unzähliche Urtheile fälle, so lange er keines in Worten auszudrücken gelernt hat? Darum muß, selbst wenn man vollkommen überzeugt ist, daß der Gehalt eines jeden Satzes ein Urtheil sey, ausdrücklich bemerkt werden, daß der Satz die sprachliche Form des Urtheils sey. So wären denn schon in dieser Rücksicht die Definitionen von Stern und Gersbach, wie von Krüger, wissenschaftlich am ungenügendsten; befriedigender schon die von Harnisch und Rosenberg, indem jener die Form, dieser, mit anderm Wort, die Darstellung des Urtheils zu dem Kriterium des Satzes macht; am befriedigendsten ist aber unstreitig unter den aufge-

führten, das Urtheil als Satzgehalt annehmenden Erklärungen die von Graßmann: Ein Satz ist Ausdruck eines Urtheils in Worten. Hätte Herr Graßman einen bloß wissenschaftlichen Zweck und nicht vorzugsweise einen pädagogischen vor Augen gehabt, so würde er besser gesagt haben: Jeder Satz ist die sprachliche Form eines Urtheils. — Aber es fragt sich grade erst noch, ob denn wirklich jeder Satz die sprachliche Form eines Urtheils ist. Wenigstens sind thatsächlich und ausdrücklich von verschiedenen Seiten her Einwendungen erhoben worden, die bedeutend genug sind, um in nähere Erwägung gezogen zu werden. Thatsächlich treten hier alle die Definitionen entgegen, nach welchen der Gehalt jedes Satzes nicht ein Urtheil, sondern ein Gedanke, der Satz selbst daher die sprachliche Form des Gedankens seyn soll. Auch hier weichen die angeführten Definitionen in Bezug auf Genauigkeit des wissenschaftlichen Ausdrucks ab. Am ungenauesten ist Herlings: Der Satz ist Ausdruck des Gedankens; denn nach dieser Erklärung giebt es in der Kunst entweder keine Gedanken — was doch nicht behauptet werden soll —, oder der Ausdruck eines mahlerischen, architektonischen, plastischen Gedankens ist weiter nichts als ein Satz; Krause ist schon genauer, indem er definirt: Der Ausdruck eines Gedankens in Worten heißt ein Satz; am nächsten kommt dem wissenschaftlich genauen Ausdruck Hoffmeister, welcher sagt: Der Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedankens. Auch hier wäre Form, statt Ausdruck, das Wort gewesen, welches der wissenschaftlichen Bezeichnungsweise noch mehr entsprochen hätte. Krause und Hoffmeister haben ihren Definitionen noch Rechtfertigungen vorangehen lassen. Krause behauptet nämlich, der Satz könne darum nicht als Form des Urtheils definirt werden, weil zwar allerdings jedes Urtheil zu seiner sprachlichen Form den Satz, nicht aber jeder Satz zu seinem Gehalte ein Urtheil habe. (1) „Jedes Urtheil ist ein Satz; aber nicht

jeder Satz ist schon ein Urtheil. 2) Ein einzelner, wenn auch noch so einfacher und kurzer Satz enthält grade nicht bloß Ein Urtheil, und ein einzelnes Urtheil besteht grade nicht bloß aus einem Satze''). Diese Bemerkungen Krause's sind treffend und wohl nicht widersprechlich. Aber, warum er nun, statt des Urtheils, den Gedanken zum Gehalte des Satzes, jedes Satzes, genommen hat, darüber hab' ich vergebens eine Rechtfertigung gesucht. Da, wo er das Urtheil verwirft, empfiehlt er vielmehr aus sehr unstatthaften Gründen (wovon später) die Definition: Der Satz sey eine Verbindung eines Prädicats mit einem Subject. Aber nicht bloß Krause, auch Hoffmeister hat das Urtheil als dasjenige verworfen, dessen sprachliche Form der Satz sey, und an die Stelle des Urtheils den Gedanken gesetzt. Er verwirft das Urtheil aus demselben Grunde, wie Krause, indem er dem Ausspruche Krügers beitritt: Jedes Urtheil ist ein Satz, aber nicht jeder Satz (in der Sprache) ein Urtheil. Dem Grunde aber, warum er an die Stelle des Urtheils den Gedanken treten lassen will, kann man nicht so unbedingt beistimmen. Er meint nämlich, so weit sich aus dem, an dieser Stelle etwas flüchtigen Räsonnement abnehmen läßt: Das Wort „Urtheil" tauge darum nicht in die Definition des Satzes, weil das Urtheil im logischen Sinne immer allgemein, oder doch unbestimmt sey, in der Sprache aber nur (?) bestimmte, sich immer auf eine bestimmte Sinneswahrnehmung oder ein individuelles Bild beziehende Urtheile vorkämen; und solche individualisirte Urtheile seyen eben Gedanken. Daß dergleichen Gedanken in der Sprache häufig, auch wohl am häufigsten ausgesprochen werden, kann man zugeben, nicht aber, daß nur Gedanken und nie Urtheile ausgesprochen würden. Wäre letzteres der Fall, so würde das gesprochene Urtheil ja schon, weil es gesprochen ist, gar kein logisches mehr seyn z. B. das von Herrn Hoffmeister angeführte: Der (=ein) Baum blüht. Aber dieß

von demselben als logisch anerkannte Beispiel, wenn es auch nicht nur Eins von unzähllichen wäre, reicht schon hin, um darzuthun, daß nicht bloß Gedanken, so wenig als bloß Urtheile, sondern daß abwechselnd bald Urtheile, bald Gedanken durch Sätze sprachlich ausgedrückt werden können. Herr Hoffmeister hat sich bei dieser ausschließlichen Aufnahme der Gedanken zum alleinwahren Gehalte der Sätze eben so übereilt, wie mit der Erklärung, daß Wörter Vorstellungen und keine Begriffe ausdrückten. Ich sollte denken, Wörter, wie Gedanke, Urtheil, Begriff, ja selbst Baum, Mensch, Thier, Wesen, drückten so ziemlich nichts anders, als Begriffe aus. Was ist denn überhaupt ein Begriff anders, als die Gesammtvorstellung der Vorstellungen von den wesentlichen Merkmalen eines Gegenstandes? Das Richtigere scheint mir daher ein Freund des Herrn Hoffmeister, Herr Diesterweg, getroffen zu haben, wenn er den Satz als die Darstellung eines Urtheils oder Gedankens in Worten definirt. Etwas Ähnliches scheinen die Herren Heyse mit dem Urtheil im weitesten Sinne des Wortes sagen gewollt zu haben, von dem sie in ihrer etwas zu umständlichen Definition des Satzes reden. — Alle bisher angeführten Begriffsbestimmungen des Satzes hatten aber das mit einander gemein, daß sie auf einem logischen Grunde ruhen, daß sie die Kenntniß der in den Logiken gegebenen Begriffsbestimmungen des Urtheils, des Gedankens rc. voraussetzen. Daß diese Voraussetzung schon im Allgemeinen und bei bloß wissenschaftlicher Bearbeitung der deutschen Grammatik eine sehr mißliche sey, zeigt sich sogleich, wenn wir uns nur der verschiedenen, ja ganz entgegengesetzten Bearbeitungen der Logik erinnern, die sich gegenwärtig in der philosophischen Welt den Rang streitig machen. Welche Logik soll man studiren, ehe man sich zum Studium, oder zur Bearbeitung der Grammatik wendet, die Kiesewettersche oder die Hegelsche, die Friesische oder die Bachmannische,

oder welche? Zur Vorbereitung auf die Grammatik könnte man die auf Anthropologie gegründeten Logiken von Fries und seiner Schüler wählen, weil die Sprache allerdings nicht bloß mit reiner Logik zu thun, sondern mit dieser aus derselben Quelle, aus der Lehre von der Art und Weise des menschlichen Erkennens, des Vorstellens und Denkens im Allgemeinen zu schöpfen hat. Eben deßwegen könnte Mancher auch der Hegel'schen Logik den Vorzug geben zu müssen glauben, weil diese auf einem metaphysischen Grunde, wie zum Theil die Sprache selbst, ruht, die ja überhaupt nicht etwa nur eine practische Logik, sondern vielmehr eine angewandte Philosophie des menschlichen Geistes zu nennen wäre. Aber könnte man sich auch ohne Bedingung, entweder für eine anthropologische, oder für eine speculative Logik entscheiden, so würden die verschiedenen Handbücher derselben Gattung noch in vielen Einzelnheiten wesentliche Abweichungen von einander darbieten, welche Wahl und Entscheidung oft schwer genug machen dürften. Auch haben wir schon aus den bisher angeführten Beispielen ersehen, daß nicht unbedeutende Verschiedenheiten in den Begriffsbestimmungen dessen, was Urtheil oder Gedanke sey, zu abweichenden Erklärungen des Satzes Anlaß gegeben haben. Die Bemerkung dieses Übelstandes, verbunden mit der Erfahrung, daß auch die besten, schärfsten, genauesten Begriffsbestimmungen des Satzes, die aus der Logik entlehnt sind, nicht treffend und wahr genug das auszudrücken vermögen, worin das eigentliche Wesen des Satzes bestehe, hat endlich den Gedanken und Entschluß hervorgerufen, von allen direct aus der Logik entlehnten Hülfsmitteln abzusehen und eine Begriffsbestimmung des Satzes zu suchen, die aus den mannichfachen Arten und Formen seines Vorkommens in der Sprache selbst abstrahirt und weder zu eng noch zu weit wäre, um als Ausdruck des allen einzelnen Fällen gleichmäßig angehörigen allgemeinen Wesens des Satzes gelten zu können.

Unter den Männern, die für diese Art von Satzbegriffs-bestimmungen, die richtig, bestimmt, treffend wären, ohne aus der Logik unmittelbar entlehnt zu seyn, nicht ohne bedeutenden Erfolg sich bemüht haben, sind Herling, Becker, Schmitthenner, Stephani und Hoffmeister vorzugsweise zu erwähnen.

Dieser Gedanke hat aber seine tiefere Begründung und Rechtfertigung in der allgemeineren Ansicht gefunden, daß die Sprache überhaupt das Princip, nach welchem ihre Lehren aufgestellt und gelehrt werden sollen, in sich selber trage, und dasselbe daher weder aus der Logik, noch aus irgend einer Philosophie zu entlehnen brauche. Nach dieser Ansicht gäbe es vielmehr eine eigene Logik und überhaupt eine eigene Philosophie der Sprache, die jedoch beide noch aufzustellen sind. Bis dahin wird sich die Grammatik nie ganz dem Einfluß irgend einer allgemeinen Logik oder Philosophie entziehen können, wie sich auch bisher gezeigt hat. Denn obgleich Herling, Becker, Schmitthenner und Hoffmeister, in Bezug auf Sprachlehre überhaupt und auf Satzlehre insbesondere, sich bestreben, von jeder Schulphilosophie als solcher zu abstrahiren, so liegt doch am Tage, daß Becker und Herling unter dem Einflusse der Naturphilosophie stehen, Schmitthenner sich keineswegs vom Hegelianismus frei zu halten weiß und Hoffmeister sehr dem Kriticismus in der Gestalt huldigt, die demselben Fries und Calker gegeben haben. Gleichwohl sind die grammatischen Lehren der genannten Männer und namentlich auch die über den Satz für uns von größester Wichtigkeit, weil sie der Schullogik und Philosophie keinen unbedingten, keinen directen Einfluß auf die Sprachlehre einräumen. Die Wichtigkeit ihrer Lehren vom Satz muß für uns um so größer seyn, als Schulunterricht in der Muttersprache nicht wohl auf Logik und Philosophie gegründet werden kann, ohne das natürliche Verhältniß der Schulbildung zur wissenschaftlichen auf den Kopf zu

stellen. Laßt uns daher jene Lehren vom Satze näher kennen lernen und zusehen, was wir von denselben für den Schulunterricht benutzen können.

Becker giebt zwei im Wesentlichen übereinstimmende Erklärungen: 1) „Der Satz ist Ausdruck einer auf ein Seyn bezogenen Thätigkeit und eines auf eine Thätigkeit bezogenen Seyns; 2) aber: Der Satz drückt den Act selbst (nicht das Product des Actes) aus, durch welchen Thätigkeit und Seyn Eins, congruent werden.“ Man sieht, daß hier jede Erinnerung an eine logische Definition des Urtheils vermieden und sehr passend eine Beschreibung dessen, was bei'm Urtheilen und ebenso bei'm Satzbilden geschieht, gesetzt worden ist. Um so mehr ist zu bedauern, daß die Beschreibung weder deutlich, noch genau genug ist, um zu befriedigen und unmittelbar für den Unterricht angewendet werden zu können. Einmal verstößt wohl gegen die Deutlichkeit das Wort „Seyn,“ das die Sprache selbst seit Menschengedenken als Ausdruck für die allgemeinste Vorstellung, für den allgemeinsten, aller Existenz der Dinge und Zustände zu Grunde liegenden Begriff zu gebrauchen gewohnt ist, hier aber in einer Bedeutung genommen wird, die zwar jenem allgemeinen Begriff auch einverleibt ist, für sich allein aber dem Wort „Seyn“ nicht gegeben werden kann. „Seyn“ soll hier nämlich das „Ding,“ ein „Etwas“ überhaupt, im Satz natürlich das „Subject,“ bezeichnen. Mag dieser Ausdruck sich durch das Bemühen, an die Stelle des herkömmlichen, zu manchen Undeutlichkeiten Anlaß gebenden Ausdruckes Ding, Gegenstand einen allgemeineren zu setzen, mag es sich aus der ganzen philosophischen, recht lebenvollen Ansicht von der Natur der Sprache überhaupt, welche Herr Becker aufgestellt hat, rechtfertigen lassen; — er taugt dennoch nicht, weil nicht bloß Dinge, Gegenstände, wirkliche und gedachte, und deren Stellvertreter das allgemeine Merkmal des Seyn's haben, sondern dieses allen Eigenschaften, Zuständen

und Thätigkeiten ja noch viel eigentlicher zukommt. Ist das Wort „Seyn" in einer besonderen Bedeutung genommen, die es nicht hat, so finden wir das Wort „Thätigkeit" in einer so allgemeinen Bedeutung gebraucht, die demselben eben so wenig zukommt. So wenig nämlich das Seyn überhaupt mit Subject oder Ding identisch ist, obgleich jedes Subject auch ein Seyn hat, so wenig ist jedes Prädicat eine Thätigkeit, obgleich jede Thätigkeit als Prädicat auftreten kann. Denn das Prädicat ist es, was Becker mit der „Thätigkeit" bezeichnen will, dessen Wesen er wenigstens in die Thätigkeit setzt. Mag man sich auch jedes Seyn, ein Roth- oder Gut-, ein Ruhig- oder Todt-seyn noch als eine gleichsamliche Thätigkeit denken wollen, es ist nun einmal nimmermehr eine wirkliche Thätigkeit; und der Natur der Sache, wie dem Sprachgebrauch nach liegt zwar dem Begriff der Thätigteit der des Seyns, nicht aber diesem jener zu Grunde. Denn daß nach einer sonst geistvollen Ansicht die Thätigkeit das Primitive, Concrete, das Seyn erst das Secundäre, Abstracte der Thätigkeit sey, das ist kein Grund, im bloßen Seyn noch die Thätigkeit mit eingeschlossen zu denken. Außerdem möchte weder das Seyn wirklich das Abstractum des Thuns, noch das Thun eine Tochter des Seyns genannt werden können, vielmehr als wahrhaft Primitives nur und zwar nur speculativ ein Seyn gedacht werden können, das zugleich ein Thun, und ein Thun, das zugleich ein Seyn ist. Jedenfalls werden wir schon durch diesen ungewöhnlichen Sprachgebrauch Beckers auf das Gebiet der Speculation versetzt, auf welchem Philosophen, nicht aber die Sprache als solche und deren Lehren sich zu bewegen haben. Und Sprachlehrlingen sollte dieß zugemuthet werden? — Gleichwohl dürfen wir den Inhalt der gegebenen Erklärung nicht mit dessen Ausdruck verwerfen und wenn wir an die Stelle des Wortes Seyn das nun einmal bekannte „Subject," und an die von Thätigkeit „Prädicat" setzen; so lernen wir wirklich etwas Neues aus

derselben. Es zeigt sich nämlich, daß Becker sich nicht begnügt hat, das Wesen des Satzes in eine, weiter nicht bestimmte Verbindung des Subjects und Prädikats zu setzen, sondern in den Ausdruck der Beziehung, genauer des Actes der Beziehung, des in Beziehungsetzens beider. Der Satz drückt also nach ihm das Beziehen einer Thätigkeit auf ein Seyn und eines Seyns auf eine Thätigkeit (des Prädicats auf ein Subject und vice versa) aus; man könnte auch sagen das Wechselbeziehen beider auf einander, das sich Becker als ein so inniges denkt, daß er dadurch Seyn und Thätigkeit Eins, congruent werden läßt. Ist der Ausdruck Beziehung etwas zu schwach, da hier in der That nur von seinem, in's Bewußtseyn tretenden innigem Verbundenseyn beider in ihrer Verschiedenheit zur Einheit und Einigkeit, von ihrer Zusammenstimmung und Zusammenwirkung zu einem lebendigen Ganzen die Rede seyn könnte, wie denn auch schon Harnisch Urtheil und Satz als die Ehe zweier Begriffe bezeichnet hat —; so sagt das Eins-, das Congruentwerden zu viel, da Thätigkeit und Seyn im Urtheil und Satz zwar auf das Innigste sich einigen, aber nicht so in einander übergehen, daß das Seyn aufhörte ein Seyn, die Thätigkeit eine Thätigkeit zu seyn, daß Seyn und Thätigkeit, Subject und Prädikat sich, wie congruente Figuren etwa, deckten. So richtig nach allem der Satz, das Wesen des Satzes von Becker auch aufgefaßt ist, so fehlt es doch überall am genauen, am richtigen, verständlichen, ihm selber angemessenen Ausdruck; und dieser Umstand macht diese Begriffserklärung, wie sie da ist, für die Wissenschaft und noch mehr für den Unterricht unbrauchbar. Der falsche Ausdruck macht deu Gedanken selbst falsch, verleitet zu falscher Auffassung und Anwendung desselben und hat selbst Beckern dazu verleitet, wie ihm bereits von Hoffmeister nachgewiesen worden ist. Dieß wird sich noch deutlicher herausstellen, wenn man Herlings, sich eng an Becker's anschließende, zum Theil

frühere Begriffserklärung des Satzes näher betrachtet. Wir nennen Herlings Erklärung eine zum Theil frühere, weil dieselbe schon mehrere Gestalten angenommen und sich erst in der neuesten ganz eng an Beckers angeschlossen hat. Überhaupt ist zu beklagen, daß Herling seine Satzbegriffserklärung immer anders, wenn auch nur wenig modifizirt, ausgedrückt hat. 1828 definirt derselbe in seinem ersten wissenschaftlichen Cursus dreimal, und jedesmal ein wenig abweichend. Einmal heißt es: „Der Satz ist Ausdruck einer Thätigkeit in Beziehung auf ein Thuendes;" dann: „Der Satz verknüpft Subject und Prädikat durch eine Aussage;" endlich: „Der Satz ist Aussage einer Thätigkeit in Beziehung auf ein Thätiges." Für welche Erklärung soll man sich nun entscheiden? Man sieht wohl, daß es Herlingen mit der ersten und dritten mehr Ernst ist, als mit der zweiten, die nur an die herkömmliche, der Logik entlehnte erinnert, um vielleicht anzudeuten, daß mit der neuen dem Wesen nach dasselbe gesagt seyn sollte, was man mit der früheren uneigentlicher bezeichnet habe. Zwischen der ersten und dritten ist kein andrer Unterschied, als daß die letztere einen genaueren Ausdruck enthält; da „Aussage" treffend den sprachlichen Ausdruck ankündigt, von dem bei'm Satz allein die Rede seyn kann, während „Ausdruck" schlechtweg zu allgemein ist. Was den Ausdruck „Thätigkeit" für Prädikat anlangt, so ist darüber schon bei der Becker'schen Definition geredet worden; und wenn sich Herling zur Rechtfertigung desselben auf die Art, wie viele Ungebildete sich ausdrücken, auf Redensarren im Munde der Menge, wie: Er thut schlafen, er thut lustig seyn 2c. beruft, so scheint diese Berufung keineswegs statthaft. Denn was Ungebildete im Gebrauch haben, kann nicht als Richtschnur für den Sprachforscher und Sprachlehrer gelten, außer wenn es sich als reiner Ausdruck unverfälschter Natur, nicht, wie hier, als Fehlgreifen des zum Bewußtseyn erwachenden, aber noch nicht zu sich selbst gekommenen Verstandes ankündiget. Könnte

man nicht aus dem angeführten Sprachgebrauch ungebildeter Leute eben so gut schließen, daß kein Verbum den Begriff der Thätigkeit in sich schließe, weil man doch nicht sagen hören würde: Er thut schreiben, schlagen, arbeiten, oder gar er thut thun —, wenn schon in den angeführten Verben selbst der Begriff der Thätigkeit läge? Aber obwohl ich weit entfernt bin, diesen Schluß aus den angeführten, zwar tautologischen, aber nicht falschen Redensarten zu ziehen, so scheinen sie mir doch grade ein Fingerzeig dafür zu seyn, wie der Begriff der Thätigkeit, einmal vor Verben ausgesprochen, die ihn schon in sich schließen, dann auch durch völliges Mißgreifen Verben vorgesetzt werden konnte, die ihn nimmermehr in sich schließen können. Mag es speculativ richtig seyn, ja grade, wenn es speculativ richtig ist, daß alle primitiven Verba weder bloße Thätigkeiten, noch bloße Unthätigkeiten, bloßes Seyn, sondern beide in sich vereinigende Zustände bezeichneten (was übrigens Becker selbst lehrt); so dürfen wir den Begriff der Aussage weder einseitig als einen bloßen Seyn's-, noch eben so einseitig als einen bloßen Thätigkeitsbegriff feststellen. Weit eher würde grade „Zustand" passen, da Zustand sowohl dem bloßen Seyn als der Thätigkeit beigemessen werden kann, wenigstens jedem seyenden oder thätigen, jedem handelnden oder leidenden Subject.

Dieß führt uns auf die Description des Subjects, die Herling gegeben hat; denn auch er hat mehr beschrieben, als definirt, wie Becker; was sehr anerkannt werden muß. Er nennt das Subject ein Thuendes 1828; hat aber 1830, das Einseitige dieser Bezeichnungsweise erkennend und sich enger an Becker anschließend, dasselbe ein Seyendes genannt. — Der Satz, heißt es in der Syntax des einfachen Satzes 1830, spricht eine Beziehung einer Thätigkeit auf ein Seyendes aus, von welchem die Thätigkeit ausgeht. Der Ausdruck Seyendes ist um vieles besser als Beckers nacktes „Seyn," es würde auch besser seyn, als das „ein Thuendes," wenn

nicht der Zusatz „von welchem die Thätigkeit ausgeht" wieder auf das Thuende zurückwürfe. Wie ganz unpassend der Zusatz ist, zeigt sich bei allen passivischen Sätzen z. B. der Feind wird geschlagen. Gewiß geht das Schlagen nicht von dem aus, der geschlagen wird; wenigstens kann es ohne Spitzfindigkeit nicht behauptet werden, die doch vor allem bei'm Unterricht zu vermeiden ist. „Seyendes" schlechtweg wäre aber darum recht gut als Bezeichnung alles dessen zu gebrauchen, was im Satze als Subject erscheinen kann, weil jedes Ding, Sache oder Person und deren Stellvertreter, alle als Seyendes, als Etwas betrachtet werden können. — Am schärfsten ist jedoch noch eine dritte Erklärung des Satzes, die ebenfalls an die schärfere bei Becker erinnert, sich aber auf die Parallelisirung des Gedankens und des Satzes zurückbezieht. „In jedem Gedanken, heißt es, liegen immer zwei Begriffe, der der Thätigkeit und der des Gegenstandes, von welchem die Thätigkeit ausgeht. Der Act der Beziehung beider macht das Wesen des Gedankens und der Ausdruck jenes Actes das Wesen des Satzes. Man könnte also sagen: Der sprachliche Ausdruck des Actes, durch welchen eine Thätigkeit (Zustand) auf ein Seyendes (Etwas) bezogen wird, ist ein Satz. Daß auf den Act der Beziehung und dessen Ausdruck das Gewicht gelegt wird, dieß ist es, wodurch Becker und Herling die Erklärung des Satzes in der That ihrer Vollendung nahe gebracht haben, und es ist um so mehr zu bedauern, daß beide versäumt haben, durch klaren, treffenden und deutlichen Ausdruck ihrem Werke die Krone aufzusetzen.

So lange man nicht den Act der Beziehung hervorgehoben hatte, blieb die Erklärung hinter der gewöhnlichen, aus der Logik entlehnten zurück, jetzt hat jene diese überflügelt. So lange nämlich bloß vom Ausdruck der Beziehung des Seyenden und Thuenden die Rede war, war der Satz nicht unterschieden von jeder bloßen Redensart; denn in den Redensar-

ten: „Den Feind tödten“ „der getödtete Feind“ ꝛc. sind Beziehungen von Thätigkeiten auf Gegenstände ausgedrückt. So darf denn der Becker'schen wie der Herling'schen Erklärung des Satzes ein großer, wissenschaftlicher Werth, in Bezug auf ihren Inhalt, nicht abgesprochen werden; in diesem Bezuge haben sie den Nagel auf den Kopf getroffen, das entscheidende Wort ausgesprochen; in Bezug auf die Form, auf den Ausdruck bleibt freilich noch Manches zu wünschen übrig. Und daß der Ausdruck nie und nirgends gleichgültig ist, werden beide verdiente Grammatiker selbst am allerersten anerkennen, da selbst ein Gedanke, ein Urtheil, eine Behauptung nur in dem Maaße richtig ist, als deren Form, deren Ausdruck ihnen adäquat ist. In Bezug auf den Ausdruck aber scheint Herr K. Hoffmeister die Erklärung wieder einen Schritt weiter geführt zu haben. Die oben schon einmal angeführte Erklärung lautet: „Der Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedankens, der Zusammenfassung zweier Vorstelluugen zu einer Behauptung durch einen Act des Selbstbewußtseyns.“ Obgleich wir die Beschränkung des Satzgehaltes auf den Gedanken, als die behauptende Zusammenfassung von Vorstellungen einseitig gefunden haben, so scheint uns doch der Ausdruck „Behauptung“ sehr glücklich gewählt, um dadurch den Gehalt jedes Satzes zu bezeichnen. Behauptet muß der Gedanke, wie das Urtheil, die Zusammenfassung von Vorstellungen, wie die von Begriffen, werden, soll ein Satz zum Vorschein kommen. Aller Streit zwischen Gedanke und Urtheil ist aufgehoben, weil die Behauptung für beide paßt. Ja auch den Act Beckers und Herlings schließt das Wort Behauptung ein und macht ihn überflüssig; was vortrefflich ist, weil jenes fremde Wort Act erst wieder erklärt werden müßte, um gehörig verstanden zu werden. Behauptung versteht jeder, der deutsch versteht. Denn der Zusatz „durch einen Act der Selbstthätigkeit“ ist eine Tautologie. Überhaupt ließe sich (was freilich Herr Hoffmeister

selbst nicht gethan hat, weil es ihm vermuthlich bei seinen Erörterungen mehr um diese, als um das lehrbuchgemäße Aufstellen der Resultate in kurzen Sätzen zu thun war), nach Herrn Hoffmeisters Anleitung der Satz kurz und richtig so definiren: Der Satz ist ist die sprachliche Form einer Behauptung. Alle Sätze, Haupt- und Nebensätze, sind Behauptungen, erzählende Sätze, Ausrufsätze, Befehlsätze; aber auch Fragesätze? Oder würde etwa nicht das Fraglichseyn eines Etwas oder eines Zustandes, oder beider zugleich in jeder Frage behauptet? Was schon daraus hervorgeht, daß selbst eine negative Frage schon die bejahende, also jedenfalls behauptende, Antwort in sich schließt. Wollte man diesen Grund nicht gelten lassen, so müßte man jeden negativen Satz keine Behauptung nennen, während er doch bloß die Behauptung ist, daß Etwas nicht sey. Es kann aber behauptet werden, daß etwas sey, nicht sey, seyn oder nicht seyn könnte, sollte, möchte, daß etwas so, oder anders beschaffen sey oder nicht sey, seyn oder nicht seyn könnte, sollte, möchte, daß etwas in diesem oder jenem Zustande, in dieser oder jener Thätigkeit begriffen sey, oder nicht, seyn oder nicht seyn könnte, sollte, möchte. Wir sehen, daß die Erklärung „der Satz ist sprachliche Form einer Behauptung“ wahre Einfachheit, eine solche besitzt, daß alle nähere Bezeichnungen des Satzes aus ihr entwickelt, auf sie zurückgeführt werden können; weßhalb sie denn auch mehr als jede andere an die Spitze einer Satzlehre gestellt zu werden verdient. Da jedoch Herr Hoffmeister sie selbst in dieser Einfachheit, auch in dem Sinne, wie ich sie genommen, nicht ausgesprochen hat, scheint vielleicht eine nähere Rechtfertigung über die Abweichung von derselben nicht unangemessen. Zum Theil liegt eine solche schon in meiner Erklärung gegen ihre übrigen Bestandtheile, indem mir „Behauptung“ umfassendere Bedeutung hat, als Herr Hoffmeister dem Worte gegeben hat. Und selbst, wenn ich darunter nicht mehr, als die selbstthätig-

bewußte Gestaltung eines Gedankens verstünde, so könnte ich diese doch nicht bloß eine behauptende Zusammenfassung zweier Vorstellungen nennen, weil unter andern nicht jegliche zwei Vorstellnngen, zu einer Behauptung zusammengefaßt werden mögen. Vielmehr gehört zu der Zusammenfassung zweier Vorstellungen zu einer Behauptung, daß die eine von beiden die Vorstellung eines Etwas, eines Dinges, einer Person ꝛc., dte andere eines Seyn's oder Thuns, eines Zustandes sey, in welchem das Etwas begriffen erscheint. Umständlicher würde meine Begriffserklärung des Satzes etwa so lauten müssen: Jeder Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedankens oder Urtheils, der Zusammenfassung einer zuständlichen und einer dinglichen Vorstellung oder eines dinglichen und eines zuständlichen Begriffs zu einer Behauptung durch einen Act des Selbstbewußtseyns. Aber wozu diese Umständlichkeit, die in die Erklärung des Satzes nicht gehört, weil sie nur dazu dient, den Begriff genau und philosophisch-wissenschaftlich zu bestimmen, den man mit dem Worte Behauptung zu verbinden habe. Hält man dieß für nöthig, so schicke man es voraus, in der Begriffserklärung des Satzes stört es nur; und will man eine deutsche Satzlehre mit einer Definition des Satzes begimen, so taugt diese Umständlichkeit vollends nicht, ja für den eigentlichen Unterricht muß auch das Wort Behauptung, das uns immer noch zu unpassenden philosophischen Digressionen verleitet, wegfallen, und es kann um so eher wegfallen, als für den Ausdruck „sprachliche Form einer Behauptung" das ganz einfache, jedem Kinde verständliche Wort „Aussage" genügt. An der Spitze einer Schulgrammatik müßte also die Definition stehn: Jeder Satz ist eine Aussage. Diese Definition hat Schmitthenner nicht in seiner, für den Schulunterricht zu gekünstelten, Teutonia, wohl aber in der kleinen Satzlehre gegeben, mit welcher er seine Lehre von der Satzzeichnung (Interpunction) eröffnet; nur setzt er noch hinzu:

1) daß Etwas ist und 2) was und wie Etwas ist Der Zusatz ist überflüssig und wird jedenfalls besser in die Erklärung dessen, was eine Aussage ist, was zu ihr gehört, also in die Erörterung von den Satzbestandtheilen verlegt. Meine Erklärung hat, wenn keinen andern Vorzug, doch den des Merkmals allgemeiner wahrer Urtheile an sich, daß sie auch umgekehrt werden kann, und doch noch wahr, ja dieselbe bleibt: Jede Aussage ist ein Satz. Darum glaube ich sie auch gegen Stephani's Erklärung vom Satze (neue Sprachlehre p. 201. Nr. 97.): „ein Satz ist die Aussage, in welchem Zustande sich ein Ding befindet" festhalten zu dürfen. Die Beifügung, wodurch dieselbe sich von der meinigen unterscheidet, erscheint nicht allein überflüssig, sondern nimmt ihr auch den Charakter der Allgemeinheit, so daß sie nicht mehr auf alle Sätze, wie verschieden sie ihrer Art und ihrer Form nach seyn mögen, angewendet werden kann. So sagt z. B. der Satz: „Die Kugel durchbohrte dem feindlichen Feldherrn die Brust" doch wohl mehr aus, als bloß, in welchem Zustande sich ein Ding befand! —

VI.

Aphorismen über den Unterricht in der Muttersprache.

Vorbemerkung.

Nachfolgende Ansichten über Mutterspachunterricht wurden in einigen freien Augenblicken, die oft durch tage- und wochenlange Zwischenräume getrennt waren, nur wie auf der Flucht und im Gedränge andrer Arbeiten niedergeschrieben. Ich habe lange geschwankt, ob ich dieselben in der höchst unvollkommenen Gestalt, welche nothwendige Folge ihrer Entstehungsart war, abdrucken lassen oder sie zuvor in eine planvoller geordnete, besser stylisirte Abhandlung umarbeiten sollte. Mehrere Versuche, die ich in letzterwähnter Absicht unternommen, überzeugten mich jedoch, daß die ausgesprochenen Ansichten, die zum großen Theil nicht einmal neue sind und durch die ungezwungene Art ihres Vortrags und ihrer Aneinanderreihung vielleicht allein ein gewisses Interesse dem Leser gewähren, grade in demselben Maaße dieses und überhaupt an Leben und an Wärme für den Gegenstand verlieren würden, in welchem sie etwa an äußerer, der verständigen Auffassung bequemerer Anordnung gewonnen hätten. Mit dieser Überzeugung verband sich dann auch die zweite, daß grade dem schärfer urtheilenden, nicht bei der Oberfläche verweilenden Leser die Einheit und der innere Zusammenhang der Ansichten und ihre Rechtfertigung aus einem Grundgedanken nicht entgehen dürfte. Und so habe ich es denn vorgezogen, sie in ihrer ur-

sprünglichen, wenn auch nicht gehörig geschliffenen Gestalt erscheinen zu lassen, in der Hoffnung, sie werden, wenn auch nicht überzeugen und für sich einnehmen, doch Anregung geben, den wichtigen Gegenstand neu und besser zu begründen, als bisher und auch hier geschehen ist.

Auch der Unterricht in der Muttersprache ist Gegenstand mancher Zweifel und Meinungen geworden und man ist noch keineswegs darüber einig, ob ein solcher Unterricht überhaupt auf Schulen statt finden, oder, wenn dieses auch wäre, wie, wann, wo und in welchem Maaße derselbe gegeben werden solle. Unserer fast durchgängig beobachteten Methode gemäß haben wir nichts anderes zu thun, als die verschiedenen Meinungen zu vernehmen, zu prüfen und uns dabei zu entscheiden.

Zuvörderst also wird von der einen Seite behauptet, Unterricht in der Muttersprache sey, wo nicht schädlich, doch jedenfalls überflüssig, von der andern, er sey unentbehrlich und selbst die Basis für allen Unterricht in fremden Sprachen, der alten wie der neuen.

Was die Ansicht der Überflüssigkeit und Schädlichkeit betrifft, so wird sie von zwei entgegenstehenden Seiten her und aus verschiedenen Gründen behauptet. Zuerst treten einseitige classische Philologen *) hervor und sagen: dem deutschen Sprachunterricht auf Schulen mehr Stunden zu widmen, als etwa zur Erlernung der Orthographie, jenes nothwendigen Übels, erforderlich seyn mag, ist jedenfalls überflüssig; denn Grammatik, sowohl Formenlehre als Syntax, wird am besten bei Gelegenheit der Erlernung der alten Sprachen gelernt. Dasselbe gilt von der Stylbildung, welche bei Gelegenheit der häufigen Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen

*) Die Philologen, die auch echt- und allgemeinbildete Menschen und wahre Pädagogen sind, äußern sich nicht so einseitig.

in's Deutsche besser gefördert wird, als durch deutsche Satz- und Aufsatzübungen, Erzählungen, Beschreibungen rc. Zu eigentlichen Aufsätzen ist ohnehin erst in späteren Jahren Zeit, wo schon Kenntnisse eingesammelt sind, und die Kraft zu denken gereifter ist. Überdieß und genauer betrachtet ist eigentlicher Unterricht in der Muttersprache schädlich für die Geistesentwickelung im Allgemeinen und für die Erlernung anderer Sprachen im Besondern. Einerseits ist es eine zu arge Zumuthung (so läßt man sich vernehmen) an die zarte Jugend, die Aufmerksamkeit den Formen und Gesetzen der Muttersprache zuzuwenden, in der jedem schulfähigen Kinde eigentlich schon Alles bekannt ist, und das im Zusammenhange zu merken es sich kaum die Mühe geben wird, weil es mit aller Anstrengung doch nichts weiter erreicht, als es schon hat, — die Muttersprache nämlich. Man muthet hiemit also dem Kinde in noch höherem Maaße zu, was sonst dem Unterricht in den classischen Sprachen einzig und allein zur Last gelegt wird, eine Anstrengung um der Anstrengung willen. Denn was wird durch den deutschen Sprachunterricht erlernt, als die deutsche Sprache, die Jedermann schon weiß? Es ist aber grausam und ungerecht, Jemanden auf eine Rennbahn zu nöthigen, die kein Ziel hat, auf welcher der Mensch, wie ein Roß im Mühlrad, immerfort laufen muß, ohne von der Stelle zu kommen. Dann eignet sich die deutsche Sprache überhaupt, so wenig als irgend eine neue, zum wahrhaft bildenden Sprachunterricht, weil die Grammatik keine festbestimmte, sondern eine schwankende ist, in ihr nicht nothwendige, unabänderliche Gesetze, sondern so viele freie, fast willkührliche Gebrauchsbestimmungen jede Regel, jedes Sprachgesetz schwankend machen. Der Verstand wird also bei zu vieler Beschäftigung mit der Muttersprache eher an eine willkührliche, in's Belieben gestellte Grammatik, als an eine streng gesetzmäßige gewöhnt, somit für allen fremden und namentlich alten Sprachunterricht, der nur Ge-

gebenes, so und nicht anders Gegebenes, das, wie es ist, gebraucht und gemerkt seyn will, darbietet, von Grund aus verdorben. Wollte man, um diesen schädlichen Folgen des Unterrichts in der Muttersprache zu begegnen, die Schuljugend etwa nur mit dem Strenggesetzmäßigen bekannt machen und sie nöthigen, nur im Schnürstiefel der Regel einherzuschreiten; so würde dadurch aller freien, weiteren Entfaltung der Muttersprache selbst als solcher bedeutend geschadet werden. Wie will man das verantworten? Statt die Sprachkraft in den Schülern zu erwecken und zu erhöhen, statt mittelbar die Entwickelung der Literatur zu fördern, wird man jene abstumpfen, dieser ein Ende machen. Und nicht bloß diese Nachtheile für Bildung der intellektuellen Kräfte und der Literatur werden aus dem Unterricht in der Muttersprache hervorgehen, auch moralische werden sich in ihrem Gefolge einfinden. Die beständige, jedem gesunden Sinn anfangs langweilige Beschäftigung mit der eigenen Sprache wird am Ende auch jener selbstgefälligen Eitelkeit, die alles Große und Schöne, was die Fremde bietet, verachtet, nur zu verderbliche Nahrung geben. Mit einem Wort: intellektuelle und moralische Bornirtheit wird im besten Fall die traurige Folge eines besonderen Unterrichts in der Muttersprache seyn. — Für Geistesbildung, für Sprache und Literatur bleibt es bei der alten, vollkommen genügenden Vorschrift:

„Strebe, Deutscher, nach Römischer Kraft, nach Griechischer Anmuth. Beides gelang dir.“

Diesen philologischen Verächtern des Unterrichts in der Muttersprache haben sich in neuerer Zeit noch technologische zugesellt. Auch sie wollen von keinem andern Unterricht, als dem leidigen orthographischen, Etwas wissen. Wie auf den Gymnasien der Unterricht in den alten Sprachen vollkommen zur Entwickelung der Fertigkeit in der Muttersprache ausreiche, so werde in Realschulen oder technischen Anstalten der Unterricht

in den verschiedenen Zweigen der Naturkunde, verbunden mit dem in irgend einer oder ein Paar neueren Sprachen dieselben Dienste noch besser leisten. Denn um ordentlich schreiben zu können, bedürfe es im Grunde weiter nichts, als ordentliche Gedanken zu haben, richtige Urtheile, richtige Ansichten über den oder jenen Gegenstand sich zu bilden; der Ausdruck folge von selbst. Daher komme alles auf Kenntniß der Gegenstände und auf Erkenntniß derselben, auf Einsicht in ihre Natur an; sie seyen die Erzeugerinnen der Gedanken, wie die Gedanken die des Ausdrucks derselben durch Sprache; ohne dieselben liefen alle stylistischen Übungen, Übersetzungen ausgenommen, bei denen ein gebildeter Stoff gegeben sey, auf leere Wortmachereien hinaus. Wer irgend etwas verstehe, in irgend einem Fache gründliche Kenntniß und Einsicht sich erworben habe, der wisse darüber auch zu sprechen, und wenn er es nöthig erachte, auch zu schreiben, besser sogar, als einer, der einseitig und allein durch Sprachstudium gebildet sey.*) Doch sey das letztere noch nützlicher und weniger schädlich, als das langweilende, zu nichts führende Studium der Muttersprache. Denn was hierüber oder vielmehr dagegen Philologen vorzubringen pflegten, dem könne man den Beifall nicht versagen. Es sey eine wahre Ertödtung oder doch Abstumpfung des Geistes, sich mit der Erlernung und Einprägung von Satz- und Wortformen zu plagen, die man durch den Gebrauch alle schon kenne und durch ihn allein geläufig und regelrecht anzuwenden lerne.

Das ungefähr sind die Einwendungen, welche Philologen und Technologen gegen den Muttersprachunterricht machen. Hierauf entgegnen aber die Freunde des Muttersprachunterrichts, zu denen ich mich bekenne, etwa Folgendes: Wenn wir auf den einzig wahren Zweck des Sprachunterrichts sehen, der

---

*) Schließt denn aber der Unterricht in der Muttersprache den Sachunterricht aus?

kein andrer seyn kann, als Jeden zum **bewußten**, möglichst fertigen, richtigen und gebildeten Ausdruck seiner Gedanken zu bringen; so zeigt die Erfahrung, daß man mit den Mitteln nicht ausreicht, welche jene Verächter desselben empfehlen. Man braucht gar nicht daran zu erinnern, wie unbehülflich, mangelhaft, ja schlecht in der Regel der stylistische Ausdruck jener Jünglinge ist, die auf Gymnasien nur gelegenheitlich der Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen ihre Muttersprache kennen gelernt haben: sehen wir vielmehr nur auf den größten Theil ehrenwerther Philologen selbst, so wird sich finden, daß nur diejenigen eines lobenswerthen Ausdruckes und Styles in der Muttersprache fähig sind, die es nicht verschmäht haben, besonderen Fleiß und Mühe auf dessen Ausbildung zu wenden. Man frage die Wolfe, Hermanne, Jacobs und alle jene Philologen, welche der Muttersprache in hohem Grade mächtig sind und waren, ob sie diese Macht durch **bloßes** Übersetzen der Alten erworben haben, oder ob sie nicht außer der fleißigen Lectüre derselben eben so viel einer größeren Vertrautheit mit deutschen Originalschriftstellern, mit Lessing, Herder, Wieland, Göthe, Schiller verdanken. Schwerlich werden sie diese Frage verneinend beantworten. Und sollten sie etwa antworten: Diese Schule haben wir erst im reiferen Jünglings- und Mannesalter durchgemacht, sie steht jedem nach Beendigung seiner Schulstudien offen und er kann sie mit Glück benutzen, ohne, wie auch wir, besonderen Unterricht in der Mutterspnache gehabt zu haben, wenn sein Sprachgeist nur durch das Studium der ewigen Alten geweckt war; — so ist hierauf zu entgegnen: Die größte Menge der Lernenden, auf welche grade die Schulen zu rechnen haben, besteht nicht aus natürlicheminenten Sprachtalenten, wie ihr selbst seyd und waret, sie muß also von Jugend auf zu und bei der Übung in der Muttersprache geleitet werden, sie muß besonderen Unterricht darin haben, wenn sie nicht von dem einseitigen Unterricht in den alten Sprachen gra-

dezu zur Unbeholfenheit und Unfreiheit im Gebrauch der eignen verleitet werden soll. Und überdieß gelangt ja auch Keiner, der nicht Philolog von Profession und zwar ein ausgezeichneter ist, zur vollendeteren Kenntniß und Kunst der alten Sprachen, welche vollendetere Kenntniß und Kunst allein im Stande sind, heilsam auf den gebildeten Gebrauch der Muttersprache zurückzuwirken, wenn gleich nicht, ihn zu erzeugen.

Es wird zwar zur Unterstützung des classischen Vorurtheils noch angeführt, daß in dem Maaße, in welchem die classischen Studien gediehen wären, nicht bloß in Italien, Frankreich und England Literatur und Sprache zu höherer Vollkommenheit, zur Classicität sich entwickelt hätten, sondern auch in Deutschland. Diese Behauptung ist aber in Bezug auf Deutschland, zum Theil auch auf die andern Länder, nur halb wahr, wie es auch nur halb wahr ist, daß die Wiedererweckung der Wissenschaften der näheren Bekanntschaft mit den classischen Alten zu verdanken sey. Diesen soll das Verdienst, einen höchst bedeutenden Theil daran gehabt zu haben, keineswegs bestritten werden; es würde dieses verkehrte Beginnen nur Unkenntniß oder Unwahrhaftigkeit verrathen. Aber es verräth von der andern Seite nicht geringere Unkenntniß oder Unwahrhaftigkeit, wenn man es ignorirt, welche, aus ganz andern Elementen, als aus denen des classischen Alterthums herzuleitende Umgestaltungen des ganzen mittelalterlichen Lebens das Zeitalter der Reformation und der Wissenschaft heraufgeführt, ja ihrerseits erst der classischen Literatur die Stätte bereitet, ihre Wirksamkeit möglich gemacht, unterstützt und erhöht haben. Dieß auszuführen ist hier nicht der Ort, und als jedem nicht aller historischen Kenntniß und Einsicht Ermangelnden bekannt vorauszusetzen. Nur eine allgemeine Bemerkung finde hier noch ihren Platz. Alle fortschreitende Entwickelung in der Geschichte, wie in der Natur, ist immer von zwei Potenzen bedingt, von dem Alten, schon Vorhandenen und von einem Neuen, Hinzukommenden,

Ohne das Dagewesene, schon bis zu einem gewissen Grade Entwickelte kann freilich keine neue Bildung, keine neue Entwickelungsstufe eintreten, aber doch eben so wenig tritt sie durch jenes ein, ist diese nur ein Kind von jenem. Das, wodurch die neue Bildung, die neue Gestaltung des Lebens, wie der Wissenschaft, die ist, welche sie ist, und sich von dem Dagewesenen unterscheidet, ist eben ein in sich Neues, Selbstständiges in die Erscheinungswelt erst Eintretendes. Woher? Von wo alles Geistige, das Leben Bildende und Gestaltende stammt. Wer nicht mit roher Faust die Genesis aller stufenweis geordneten Bildungen der Natur zergliedert, wird auch in ihnen anerkennen müssen, daß jedes Höhere nur dadurch ein Höheres ist, daß es als neuer, noch nicht dagewesener Same dieses Höheren in den Acker eingestreut worden, der ihm in dem vor ihm Dagewesenen bereitet war. Was nun die Entwickelung der deutschen Sprache und Literatur betrifft, so ist gewiß, daß sie sich selbstständig, unabhängig, ja oft im Gegensatz gegen lateinische und griechische Sprache und Literatur, höchstens im Wettkampf mit derselben entwickelt hat. Was glaubt man wohl, daß die Minne- und Ritterpoesie der classischen Literatur verdankt? Und muß nicht ein unbestochenes Urtheil ihr und ihrem Gipfel, dem Nibelungenliede, Originalität der Weltanschauung und Darstellung, und Vollendung der sprachlichen Form, also Classicität zugestehen? Und hat sich nicht von hier aus, ohne Hülfe der Classiker, die deutsche Sprache und Literatur selbstständig fortentwickelt; sind nicht dagegen beide erst dann stehen geblieben, vernachlässigt worden und zurückgegangen, ja verdorben, als man einseitig der classischen Literatur huldigte und entweder nur lateinisch dichten und denken wollte, oder die deutsche Sprache durch lateinische und griechische Wörter, Wort- und Satzfügungen entstellte? Die Gelehrten, die lateinisch nnd griechisch gebildeten Gelehrten, waren die ersten Verächter und Verderber der Mutter-

sprache uud ihrer Literatur. Durch ihre Schuld zum Theil kam deren Pflege allein in die Hand der Handwerker, während mit Luther's, ohne frühere gute und Tauler's vortreffliche, echtdeutsche Prosa unmögliche Bibelübersetzung, Lieder und Schriften aller Art eine neue, von den Classikern unabhängige Ära der deutschen Literatur begann. Zwar ging das Verderben der deutschen Literatur und Sprache noch fort; doch wurde ihm homöopathisch dadurch abgeholfen, daß man nun bei der classischen Verunstaltung nicht stehen blieb, sondern mit derselben spanische, italienische, französische und sogar holländische verband. Aber aus diesem Zusammenmischen der verschiedenartigsten Ingredienzen entstand eine neue Gährung, in welcher die ureigne Kraft der deutschen Sprache allen fremden Flitter und Schmutz von sich ausstieß und aus welcher endlich der reine Wein der neueren, deutschen, classischen Literatur hervorging. Schon Opitz bot einen neuen, reineren Most dar und wenn der auch wieder sauer wurde und einigemal umschlug, bis die goldne, kräftige Fluth in kristallene Pokale rann; so ist dennoch diese glückliche Umwandlung immer siegreicher eingetreten, je freier man sich von jedem fremden unmittelbaren Einfluß gehalten hat, je selbständiger man es verschmäht hat, fremdes Gold-, Silber- oder Kupfergeld mit fremdem Gepräge unter das eigne, eben so gediegene aufzunehmen, je entschiedener man sich vielmehr entschloß, das fremde umzuschmelzen, zu läutern und eigenthümlich auszuprägen. Diese wiedergewonnene, im Kampf mit dem Fremden errungene und für immer befestigte Selbständigkeit der neueren deutschen Sprache und Literatur ist nur zu erhalten und wird nur neue Früchte tragen durch dieselben Mittel, durch welche sie errungen ward und bisher die edelsten Früchte getragen hat. Nicht allein durch Übersetzungen oder blinde Nachahmung fremder, alter wie neuer, Muster ist Heil für unsere Sprache und Literatur zu gewinnen, sondern auch und in noch höherem Grade

Bayerische
Staatsbibliothek
München

durch selbständige, selbstvertrauende Entwickelung ihrer selbst aus sich selbst, wobei fortwährend weise Beachtung und freie Nachbildung des fremden Vortrefflichen als Hülfsmittel, als vortreffliches Hülfsmittel nicht zu verschmähen, nicht zu versäumen, nicht aber als Quell aller Vortrefflichkeit knechtisch zu benutzen ist. *) Was für die Ausbildung der Literatur im Großen und Ganzen gilt, das gilt auch für die Stylbildung und Sprachbildung im Besonderen. Ohne sorgfältige Pflege der Muttersprache auf Schulen **) wird, mit Ausnahme bahnbrechender Genien, die überall, selbst unter den ungünstigsten Bedingungen, sich selbst zu helfen wissen, unsre Jugend entweder gar nicht, oder erst spät und mit unsäglicher Mühe der Muttersprache einigermaßen mächtig und eben damit erst Herr und Meister ihrer selbst, ihrer Gedanken und Empfindungen werden. Dieß wäre etwa das, was gegen die Ansicht der Philologen zu sagen wäre, nach welcher der Unterricht in der Muttersprache darum überflüssig seyn soll, weil man dieselbe besser oder wenigstens eben so gut bei Gelegenheit des Studiums der alten Sprachen lernen könne. Besser und folgerichtiger wäre übrigens noch gewesen, auch das gelegentliche Lernen der Muttersprache für überflüssig zu erklären; denn es ist überall besser, Etwas gar nicht, als es nur wie eine Nebensache zu betreiben. Und Philologen, die sich so gern als die einzigen Säulen der Gründlichkeit betrachten, hätte es vollends nicht begegnen sollen, irgend einen Unterrichtsgegenstand bloß

*) Es braucht wohl kaum erwähnt zu werden, daß hier bloß von der reinsprachlichen Vervollkommnung die Rede sey; daß ohne höhere, mit der Lebensgestaltung im Allgemeinen eintretende Impulse, daß ohne heilbringende Fortschritte im gesammten Geistesleben kein wahrer Fortschritt in der Literatur möglich sey, lehrt die Geschichte aller Literaturen auf's Unzweideutigste.

**) Denn wo wäre sonst der Ort dazu?

Bayerische Staatsbibliothek München

bei Gelegenheit treiben lassen zu wollen, weil eben alles gelegentliche Treiben das wahre Treibhaus der Ungründlichkeit ist.

Was die Gründe der Technologen anlangt, die da meinen, es sey Alles mit Sachkenntnissen gethan und mit Einsicht in die Natur derselben, so haben dieselben gleichfalls nur halbe Wahrheit. Allerdings ist es nothwendige Vorbedingung, das, worüber man mündlich oder schriftlich sich ausdrücken will, so genau wie möglich zu kennen, es zu verstehen; darohne alle Kenntniß des Ausdrucks, aller Regeln des Styls zu nichts, als zu leerer Wortmacherei führt. Aber die Erfahrung lehrt auch, daß unter hundert Menschen, denen man genaue Kenntniß und Verständniß ihres Faches nicht absprechen kann, kaum zehn sich finden, die überhaupt sich nur erträglich darüber verständlich zu machen im Stande sind, und kaum Einer, der dieß auf eine befriedigende, oder gar vollendete Art zu thun vermöchte: — ohne nämlich wenigstens praktische Stylübungen angestellt zu haben. Von selbst kann der Mensch Nichts, er muß Alles lernen, also auch den Styl, die Kunst, angemessen, richtig und gewandt auszudrücken, was er weiß, denkt und empfindet. *)

Wenn man nun auch geneigt wäre zuzugeben, daß der Unterricht in der Muttersprache nicht überflüssig, folglich erforderlich sey, so müßte man doch jede Forderung desselben zurückweisen oder aufgeben, wenn er nachtheilig und schädlich wäre. Betrachten wir die für die Schädlichkeit angeführten

---

*) Eine sophistische Auslegung jenes bekannten Wortes: „le style, c'est l'homme" könnte dieses gegen meine Behauptungen geltend machen. Allein es spricht grade, recht verstanden, für dieselben. Denn allerdings wird einerseits die Gesammtbildung und also auch die sprachliche eines Menschen sich in seinem Styl abspiegeln, anderseits aber auch der Styl mit allen seinen Tugenden und Mängeln den Menschen verrathen, dem er angehört.

Gründe. Zuerst wird der Unterricht in der Muttersprache eine grausame Zumuthung und harte Anstrengung genannt und als solche verworfen, die im Grunde nur um ihrer selbst willen gefordert würde, weil sie zu keinem Zweck führe. Die ganze Bedenklichkeit beruht abermals auf Unkenntniß der Sache, oder auf sophistischbetrügerische Ansicht derselben. Denn es ist nicht wahr, daß jeder Mensch von Natur die Muttersprache könne, d. h. ihrer mächtig sey, ohne sich mit ihr besonders beschäftigt zu haben. Der Muttersprache mächtig seyn heißt nicht „Reden wie einem der Schnabel gewachsen ist," nicht, einige conversatorische oder correspondenzliche Formeln mit Geläufigkeit gebrauchen können, sondern es vermögen, was man weiß, denkt, fühlt, klar und kräftig, bündig und überzeugend, ja, wo es Noth thut, überredend sich und andern vorstellen zu können, was ohne Übung, mag sie Jemand aus Natur und Neigung von selbst, oder durch Kunst und Schule genöthigt, anstellen, nicht erlangt werden kann. Um bei'm Reinsprachlichen nur stehen zu bleiben, so frage ich, welches deutsche Land, welche deutsche Landschaft oder Stadt giebt es, deren Bewohner ein reines, gebildetes Deutsch sprechen, ohne es zu lernen. Mag man auf den Gebrauch der Wörter, auf grammatische Richtigkeit und endlich auf Klarheit und Angemessenheit der Wort- und Satzfügung sehen, um von Aussprache und Betonung zu schweigen; so wird man in jeder Gesellschaft jeder Stadt, jedes, auch eines höheren Cirkels, die ärgsten Verstöße gegen alle diese Rücksichten zu bemerken Gelegenheit haben, wenn nicht zufällig eine solche, und dann gewiß immer sehr kleine, Gesellschaft aus Menschen besteht, die Mühe und Sorgfalt, wenn auch nur in absichtlichen, wiederholten Übungen, auf den gebildeteren Gebrauch ihrer Muttersprache gewendet haben. Aber wie schlecht es mit dem gebildeten, weil nicht durch zweckmäßigen Unterricht veredelten, Gebrauch unserer Muttersprache überall noch stehe, können wir auch wahrneh-

men, wenn wir — um die Extreme anzuführen — in unsre Kirchen und Theater, oder auch in die Ständeversammlungen gehen. Selten hört man dort ein gebildetes, reines Deutsch. Und fragt man in den seltenen Fällen, in welchen man aus dem Munde eines Kanzel- oder Volksredners ein solches Deutsch mit freudiger Überraschung vernimmt, nach; so dürfte man auch hier regelmäßig erfahren, daß der betreffende Redner sich jahrelange Mühe gegeben habe, um seiner Muttersprache wahrhaft mächtig zu werden. Der zweite Grund ist aus der mangelhaft seyn sollenden deutschen Grammatik hergenommen. Nur Nichtkenner sind im Stande so zu sprechen; die deutsche Grammatik bietet in Bezug auf Alles, was aus irgend einer Grammatik und deren Studium Geistbildendes für den Unterricht gewonnen werden kann, so Vieles und so Vortreffiches dar, als irgend eine andere. Die deutsche Sprache ist in Bezug auf Formen-, Satzbau- und Fügelehre so voll Geist und Verstand, als irgend eine andere. Und was die Festigkeit anlangt und die Bestimmtheit und Gesetzmäßigkeit in jeder Hinsicht, so sucht sie ihres Gleichen auch in dieser Beziehung: man müßte denn nur denjenigen Organismus erst für fest und gesetzlich bestimmt zu halten die Marotte haben, aus dem das Leben und mit ihm die freie Bewegung gewichen ist. Gesetzmäßige Freiheit im Denken und Handeln ist das Ziel, auf welches nicht allein das Leben im Staate, auf welches auch die Schule, als Vorbereitung auf das Leben, hinzuarbeiten hat, ja dieses Ziel fällt sogar mit der höchsten Bestimmung des Menschen für Gegenwart und Zukunft zusammen: es ist ein ewiges, eine Lösung des stets sich erneuernden Lebensräthsels. Dieses Ziel aus dem Auge zu verrücken durch die Täuschung eines absoluten, unveränderlichen, todten, nicht einmal mit sich übereinstimmenden Gesetzes, wie es die alten Sprachen darbieten; — diese allem wahren Lebensgesetz widerstrebende Täuschung möchte geeignet seyn, den Menschen überhaupt

um die Wahrheit des Lebens zu betrügen. Das Leben des Geistes auch in der Sprache ist in Wahrheit eben nur dieß, ein stets sich entwickelndes zu seyn, nie aber ein unabänderlich starres, todtes und ruhendes. Ohne Unterricht in der Muttersprache, in welcher wir allein alle Ausnahme von der Regel, jede gestattete Abweichung vom Gebrauch als Analogie jener und dieses begreifen lernen, durch welchen uns also auch das Regeln- und Ausnahmengebäude der Grammatik alter Sprachen eigentlich erst verständlich wird, — ohne ihn müßte uns dasselbe als etwas völlig Verrücktes erscheinen, weil die Festigkeit, Starrheit aller Ausnahmen und Regelwidrigkeiten, diesen den Schein des Gesetzes giebt, sie zu Gesetzen *) erhebt und so allem Gesetz mehr Hohn spricht, als die lebendigen, noch durch hundert Analogieen zu rechtfertigenden Abweichungen in der Mutter- und jeder neueren Sprache. Von dieser Seite betrachtet, möchte vielmehr das Studium der Muttersprache neben dem der alten Sprachen als nothwendiges Drittes erscheinen, ohne welches grade das des letzteren schon im Allgemeinen nicht allein nicht geistbildend, sondern verschraubend werden müßte; was es denn auch oft genug schon geworden ist. In den alten Sprachen lernt der Geist sich in todten, ihm also fremden, ja widersprechenden Formen knechtisch bewegen, auch die Willkühr, den Wahnsinn der Regel als wahre, ja als höhere, aber nie zu verstehende Regel verehren; in der Muttersprache, und wie in ihr in keiner andern, bleibt der Geist sich und seiner ewigen, lebendigen Natur getreu und lernt, sich frei innerhalb der Schranken eines lebendigen, ewigen Gesetzes bewegen. Und

*) Wer aufrichtig ist, wird in das Geständniß jenes wohlbeschulten Mannes einstimmen, welcher erklärte, daß er erst in späterer Zeit, da er Unterricht zu geben in den Fall gekommen, das volle Bewußtseyn von dem, was im Lateinischen eigentlich die Regel, was die Ausnahme sey, gewonnen habe. Man denke an die ausnahmenreichen Genusregeln und an die der Construction.

dieser Unterricht soll geisttödtend seyn! So sprechen Blinde von den Farben des Regenbogens, so mahlen Taube die Harmonie der Sphären! Aber die Eitelkeit, die leidige, soll genährt werden, weil man sich mit sich selbst beschäftigt, indem man sich mit der Muttersprache beschäftigt. Inzwischen hat die Beschäftigung mit unserm edleren Selbst, als welches unserm Geist in der Muttersprache allerdings entgegenleuchtet, noch Niemanden eitel gemacht, sondern noch immer über das Gemeine der eignen Natur erhoben *), vor Eitelkeit dagegen geschützt, die grade darin besteht, daß man das gemeine Selbst in die Lumpen eines fremden, für höher geachteten Selbst hüllt, daß man sich einbildet, von außen her irgend ein Edles sich umthun zu können. Auch diese Früchte hat ein einseitiges, die Muttersprache vernachlässigendes Studium der fremden, der neuen wie der alten Sprachen, schon oft genug getragen. Abermals ein neuer triftiger Grund mehr für das Betreiben der Muttersprache. Jener schon berührte Vorwurf des Geisttödtenden, Langweiligen, eines förmlichen Unterrichts in der Muttersprache findet seine Geltung nur in Bezug auf die Methode, welche für denselben angenommen und befolgt wird! Die Einseitigkeit, Bornirtheit, ja Nichtigkeit dieses Vorwurfs zeigt sich aber erst recht bei der Frage nach der wahren Methode des deutschen Sprachunterrichts. Bei dieser Frage sind die Meinungen noch getheilter, als bei der obigen nach dem ob und ob nicht, ja ohne diese Theilung der Ansichten über die Methode hätte der Unsinn, in welchem man allen deutschen Sprachunterricht für unnützen, höchstens zu duldenden Ballast erklärt hat, sich gar nicht bis auf unsre Tage erhalten können.

---

*) Wird doch sonst das γνῶθι σεαυτόν als der Gipfel menschlicher Weisheit gepriesen! Aber ein natürlicher, der Jugend nicht vorgreifender, das Bewußtseyn im Allgemeinen nur aufhellender, erhöhender Weg wird verschmäht.

Wenn man einmal darüber einig ist, daß Unterricht in der Muttersprache auf Schulen ertheilt werden solle, so kann darüber wohl kein Streit mehr obwalten, welchen Zweck dieser Unterricht zu erstreben habe. Freilich glaubte man noch vor dreißig und vierzig Jahren in manchen Theilen Deutschlands, Alles gethan zu haben, wenn man die Jugend dahin gebracht hätte, mir und mich, den und dem nicht zu verwechseln, und die Regeln der Orthographie und der Interpunction mit einiger Sicherheit zu befolgen. Allein, obgleich dieses Ziel nicht unerreicht bleiben darf, so wird dasselbe doch sogar für eine gute, vollständige Volksschule als ein zu nahes erkannt, als ein erstes und zweites Stadium, über das hinaus noch manches andre zurückzulegen ist. Man erkennt gegenwärtig wohl ziemlich allgemein an, daß der Sprachunterricht für höhere Volksschulen, für Bürgerschulen und für Gymnasien in noch höherem Maaße die Aufgabe habe, die Jugend dahin zu bringen, daß sie nach Vollendung ihrer Schulstudien im Stande sey, ihrem Kenntnißkreise angehörige Gegenstände in angemessenem, gebildetem, reinem Ausdruck, mündlich sowohl als schriftlich, zu erzählen, zu beschreiben, zu schildern, zu betrachten, zu beurtheilen, abzuhandeln: — mit einem Wort also: Stylbildung zu seyn. Man hat dieß wohl auch anders ausgedrückt, indem man bald behauptete, der Muttersprachunterricht, zumal der in der Grammatik, solle eine practische Logik seyn, solle an die Stelle der s. g., für das zartere Alter selten passenden, oder gar etwas kindischen Denkübungen treten, anderseits aber auch den Schönheitssinn durch Bekanntmachung und Studium classischer Arbeiten unserer Classiker bilden. Wenn man aber bedenkt, daß die Sprache und ihre Literatur und namentlich die vaterländische für jeden Sprachgenossen der Inbegriff aller Darstellungen dessen ist, was der Mensch weiß und denkt, fühlt, vorstellt und glaubt, daß der Mensch um so klarer und genauer weiß und denkt, um so edler fühlt, um so

schöner vorstellt, um so fester glaubt, je klarer, genauer, edler, schöner, richtiger er es mündlich und schriftlich, überhaupt im Wort, in der Rede auszudrücken, es darzustellen vermag; so werden wir dem Unterricht in der Muttersprache keine andere und höhere Bestimmung geben können, als die, das sprachliche Darstellungsvermögen im Schüler so weit als möglich zu entwickeln. Das wird nun freilich nicht anders geschehen können, als indem zugleich, aber wohl zu merken, im Dienste dieses obersten Zweckes, nicht allein das logische, sondern vielmehr das philosophische, rednerische und selbst poetische Vermögen mit gebildet wird. Und so wäre denn der wahre deutsche Sprachunterricht eine practische Rhetorik, von Anfang bis zu Ende. Ich sage, eine practische, d. h. eine solche, welche von wirklichen Übungen in sprachlichen Darstellungen ausgeht und zu ihnen zurückkehrt. Also kein Vortragen und Auswendiglernen abstracter Regeln und Kunstwörter sammt wenigen dürftigen Beispielen &c. Aber was denn? Sollen wir etwa, wie es noch meistens der Fall ist, mit einem, entweder dem lateinischen, oder dem französischen nachgebildeten Unterricht in der Grammatik anfangen? Sollen wir anfangen, den Kindern vorzusagen und sie nachsagen zu lassen, wie viele und was für Redetheile es giebt, sollen wir sie dann Declinationen und Conjugationen auswendig lernen lassen, und wenn die Formenlehre vollendet ist, zur Syntax übergehen? Oder sollen wir bei jedem Redetheile, wie es zum Theil Heise's Grammatik thut, den Gebrauch desselben zeigen und einüben? Gegen diese Art des Unterrichts in der Muttersprache haben sich in neuerer Zeit bedeutende Stimmen erhoben. Gegen diese Art des deutschen Sprachunterrichts ist vornehmlich der philologische und technologische Vorwurf gerichtet, daß er unnütz, daß er geisttödtend, der Bildung des Geistes und des Sprachvermögens weit nachtheiliger, als förderlich sey. Und diesem Urtheile stehen wir nicht an, aus voller Überzeugung beizutreten.

Denn wenn dieser Weg des Sprachunterrichts für den Unterricht in den alten oder überhaupt in den fremden Sprachen auch der einzig mögliche und richtige seyn sollte; — was jedoch neuerdings bezweifelt und mit gewichtigen Gründen bestritten wird —; *) so müssen wir ihn doch auch für diese Sprachen als ein nothwendiges Übel betrachten. Was würden wir wohl für einen Begriff von der Kunst erhalten, wie weit würden wir dieselbe wohl in uns selbst erwecken, wieder beleben können, wenn wir sie kennen und üben lernen sollten, indem wir von der Betrachtung zertrümmerter Kunstwerke und von der Zusammensetzung dieser Trümmer ohne Musterbild eines vollendeten Kunstwerkes ausgingen? Wohin können wir's bringen, selbst unter Vorzeigung und Betrachtung noch erhaltener, ganzer Kunstwerke, wenn wir gleichwohl immer nur die Trümmer als das Material für die Nachgestaltung gebrauchen dürften? Höchstens gewiß zu musivischen Arbeiten, an denen Mühe, Fleiß und die Sorgfalt, die Fugen künstlich verhüllt zu haben, alle Anerkennung verdienen, die aber selbst nur künstliche und verkünstelte Schattenbilder wahrer Kunstwerke wären. Und bringen es die meisten Schüler gelehrter Schulen, denen nicht Zeit und Kraft verliehen ist, nach Beendigung ihrer Schulstudien, die Classiker auf eine freiere, naturgemäßere Weise zu studiren und sich in der Nachbildung derselben zu vervollkommnen, denn wohl zu etwas anderm, als zu solcher ängstlichen, mehr als todten Composition musivischer Arbeiten? Diese Methode, auf die Muttersprache angewendet, muß, je strenger, sorgfältiger und eifriger der Unterricht darin ertheilt wird, um so geisttödtender wirken und um so ungeschickter zu wahrhaft geistigem, freiem, kräftigem und gewandtem Gebrauch der Muttersprache machen. Auch würde

*) Man denke an die Hamiltonische Methode, und an die verwandte Jacotot'che.

dieser Erfolg schon eingetreten seyn, oder wenigstens allgemeiner sich gezeigt haben, wenn nicht der tägliche lebendige Gebrauch derselben, verbunden mit der Lectüre deutscher Schriftsteller den Schaden wieder gut gemacht hätte. Darum wird der Unterricht in der Muttersprache von den Technologen und Philologen mindestens für überflüssig erklärt. Es fragt sich, ob diejenigen Philologen, welche nicht allen Unterricht in der Muttersprache von den Schulen, namentlich von den Gymnasien', verbannt wissen wollen, ob diese vielleicht eine bessere Methode in Vorschlag gebracht haben. Schon der Professor Göttling hat bald nach dem Erscheinen von Grimm's deutscher Grammatik in einem Programm, welches er 1820 als Director des Gymnasiums zu Neuwied herausgab, die Ansicht aufgestellt, der Unterricht in der deutschen Sprache müsse, sowohl in Bezug auf Grammatik als Literatur, historisch gegeben werden. Grimm selbst hatte in der Vorrede zu seiner Grammatik diese Ansicht in Anregung gebracht, indem er gegen die Art und Weise des gewöhnlichen, auch von uns verworfenen Unterrichts sich erklärte. Dieser, um deutsche Sprache hochverdiente Mann hat sich jedoch von einem gerechten Eifer gegen die willkührliche Sprachgesetzgebung, welche Adelung aufgestellt und zu allgemeinem Ansehen gebracht hatte, wohl zu weit führen und das Ziel aus den Augen rücken lassen, welches der Muttersprachunterricht auf Schulen allein zu verfolgen hat. Unmöglich kann dieses Ziel seyn, gelehrte Kenner der Geschichte der Sprache und Literatur zu bilden, so wünschenswerth es ist, daß die Bahn, welche die Grimm, Docen, Schmeller, Lachmann, Hagen, Büsching, Beneke rc. eröffnet und betreten haben, fortwährend auf's neue betreten und auf derselben immer weiter fortgeschritten werde. Welche Früchte daraus für Bereicherung des Sprachschatzes, welches erhöhte Bewußtseyn in Bezug auf den Geist unserer und jeder Sprache, welche Berichtigungen der Grammatik, sowohl der Formen-

als der Satzlehre, daraus erwachsen sind und werden, das ließe sich an und für sich nicht verkennen, wenn es nicht schon eine ziemlich reiche Erfahrung auf das Erfreulichste gelehrt hätte. Zu wünschen und zu fordern ist es, daß die deutsche Sprachlehre durch die reinen Ergebnisse jener Forschungen sich immer mehr berichtige, ja völlig umgestalte und daß die so umgestaltete und verbesserte deutsche Grammatik die Adelungische und die aus ihr in Unzahl hervorgegangenen nach und nach verdränge und dem Schulunterricht zu Grunde gelegt werde. *) Ebenso mögen die Literatoren, Philosophen, Dichter, Geschichtschreiber aus dem Wort- und Gedankenschatz, den das Studium der älteren und mittleren deutschen Literatur darbietet, in ihre neueren Darstellungen aufnehmen, was sich ohne Verletzung des Geistes der neueren deutschen Sprache, der so historisch begründet ist, als der irgend einer ihrer Perioden, aufnehmen läßt. Die Schule wird nicht versäumen, einen ihren Zwecken angemessenen Gebrauch von Allem der Art zu machen, was wirklich als probehaltig sich erwiesen hat. Denn, — was in jeder Beziehung und für allen Unterricht zu beherzigen ist —, die Schule als solche, als Jugendbildungsanstalt und so fern man nicht etwa ihre Krone, die Universität, mit in ihren Kreis ziehen will, — die Schule im engeren Sinn hat weder ein Recht, an der gelehrten, geschichtlichen Sprachforschung Theil zu nehmen, oder auch nur auf sie hinzulenken, noch an der philosophischen Sprachgesetzgebung. Viel-

---

*) Auch ist dieß wirklich bereits geschehen. Die philosophischen Bearbeitungen von Becker, Herling, Schmitthenner haben die Lehre von den Declinationen und Conjugationen z. B., um vieler anderen Puncte nicht zu gedenken, nach der Regel umgestaltet, welche die historische Forschung Grimms aufgestellt hatte. Auch in Stern und Gersbachs Sprachbuch für Volksschulen ist schon gebührende Rücksicht darauf genommen.

mehr hat sie einzig und allein die Pflicht, von dem zur Zeit Anerkannten auszugehen, und dieses in Literatur und Grammatik Anerkannte, Mustergültige dem Unterricht und den Übungen in der Muttersprache zu Grunde zu legen. Ihr Hauptzweck, das Darstellungsvermögen der Schüler möglichst zu entwickeln, sie zur Nacheiferung mustergültiger Darstellungen, freilich nicht ganzer Werke, anzuleiten, sie zum gebildeten, reinen und richtigen, zum kräftigen, edelen und schönen Gebrauch der Muttersprache fur Wissen und Glauben, Ahnen, Denken und Wollen zu befähigen, — dieser auch von Herder schon aufgestellte Zweck alles Unterrichts in der Muttersprache darf nie aufgegeben werden. Grimm hat ihn aufgegeben und an seine Stelle Sprachgelehrsamkeit gesetzt, ein Irrthum, der einem Manne, welcher mehr der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, als der Schule und dem Leben angehört, wohl begegnen kann, ohne ihm zum besonderen Vorwurf zu gereichen. Vielmehr ist es ein Zeugniß mehr für den Eifer und die Gluth, womit er seinen Studien, seiner Lebensaufgabe, ergeben ist. Eben so natürlich scheint es, daß grade Philologen, deren Lebensaufgabe ebenfalls Sprachgelehrsamkeit und Sprachwissenschaft ist, der Grimm'schen Ansicht ihren Beifall schenkten. Was Göttling zuerst gethan, dem sind mehrere andere Philologen dann beigetreten, welche, wie jener Mann selbst, neben der Verehrung für's classische Alterthum, den Patriotismus und die Liebe zu allem Volksthümlichen, wozu sie durch die Schmach des Vaterlandes seit 1805 geweckt wurden, und mit dieser Liebe auch noch die für das deutsche Alterthum, seine Literatur und Sprache in sich aufnahmen. Dieselbe Verehrung für deutsche Alterthümer, Literatur und Sprache ist es, welche auch viele Deutschthümler bewogen hat, jene Ansicht geltend zu machen, daß nicht bloß etwa das Nibelungenlied auf Schulen gelesen werden müsse, sondern auch deutsche Sprache nach Grimm's Grammatik zu treiben sey. In dieser Ansicht sind

denn auch schon Schulbücher verfaßt worden, z. B. Budde's Chrestomathie, welche Grundzüge der deutschen Grammatik nach den Perioden ihrer Entwickelung und darauf bezügliche Bruchstücke der Literatur enthält. Mit besonderem Nachdruck hat sich Herr Hofrath und Professor Thiersch in seinem Werk über gelehrte Schulen für dieselbe Art des deutschen Sprachunterrichts erklärt, unterstützt dabei noch durch eine Abhandlung des Herrn Bibliothekar Schmeller, des gelehrten Verfassers des vortrefflichen Wörterbuchs der Bayerischen Mundarten. Bei letzterem ist es nun wieder die Liebe zur Erforschung der deutschen Sprache, welche ihn verleitet hat, der Schule die Bestimmung zu geben, ihre Zöglinge zur deutschen Sprachforschung vorzubereiten. Herr Hofrath Thiersch, von dem wenigstens unbekannt ist, ob er Grimm's Grammatik und die ganze alte Literatur mehr als dem Namen nach, oder höchstens durch Blättern in Vorreden und Rezensionen kennt, scheint dadurch für die Göttlingisch-Grimmsche Ansicht gewonnen worden zu seyn, weil sie der entspricht, welche er, mit Dissen und Herbart früher wenigstens im Bunde, vom Betreiben der Griechischen Sprache hegte. So nimmt z. B. in seiner in vieler Beziehung ausgezeichneten Griechischen Grammatik die des homerischen Dialekts eine bedeutende Stelle ein, und es sollte nach jener früheren Meinung die Lesung des Homer's der Lectüre jedes andern Griechischen Schriftstellers vorangehen. Denn erstlich ist, so argumentirte man, das Vortrefflichste der Griechischen Literatur aus dem Studium des Homer hervorgegangen und nicht bloß sie, sondern die spätere Grammatik hat sich auch aus der Homerischen entwickelt. Der Bildungsgang, den geschichtlich Griechische Sprache und Literatur genommen, muß mit der Jugend wiederholt werden, wenn sie wahrhaft in den Geist der Hellenen eingeführt werden soll. Aber nach dieser Argumentation könnte man auch sagen, um die Gegenwart zu begreifen, muß man das Alterthum in all' seinen Entwicklungs-

stufen begriffen haben, folglich von der Indischen Sprache und Literatur und Geschichte, oder auch von der Hebräischen ausgehend sich nach und nach erst zur Gegenwart fortbewegen.*) Wollte man sagen: das ist keineswegs nöthig, man soll bloß das Bedeutendste, wahrhaft Gebildete und Musterwürdige herausstellen und daran den jugendlichen Geist sich aufrichten lassen, von dem Übrigen ihm nur historische Kenntniß geben; — so erklären wir: eben das ist auch unsre Ansicht. Aber eben deßwegen verlangen wir auch zuerst Festigkeit im gebildeten, regelrechten, attischen Dialekt und der darauf gegründeten Griechischen Grammatik. Ist dann noch Zeit zu homerischer Grammatik, die man bis dahin nur historisch bei der Lectüre des Homer als eine Sammlung von Ausnahmen zu den Regeln kennen gelernt, so mag sie folgen. Die Erfahrung aber lehrt, daß, wenn man vom Homer grammatisch und literarisch ausgeht und nicht vom attischen Dialekt und diesem entsprechenden Chrestomathieen, die Schüler nie grammatisch fest werden und ein erträgliches Specimen schreiben lernen. Es hat sich jene, aus wissenschaftlicher Auffassung der Sprache und ihrer Entwickelung entsprungene Ansicht als pädagogisch unpraktisch erwiesen und wir glauben, daß sie jetzt so ziemlich antiquirt ist für das Betreiben des Griechischen auf Schulen.**) Wichtiger

*) Von derselben wissenschaftlichen Ansicht ausgehend, ließ sich einmal ein Lehrer alles Ernstes beikommen, den Religionsunterricht, ja auch die Religionsübung seiner Zöglinge mit heidnischer Naturverehrung zu beginnen. So wahr es gewiß ist, daß das Christenthum wissenschaftlich in seinem ganzen Werth erst erkannt werden kann, wenn man es als Gipfel aller früheren religiösen Entwickelung, als Erfüllung der Verheißungen aller früheren Religionen betrachtet, so falsch ist jene Application auf den Jugendunterricht. Näher hierüber in einem folgenden Hefte.

**) Herbart klagt darüber in seiner Encyclopädie der Philosophie, die unlängst in Halle bei Schwetzke erschienen ist, ein Werk,

als dieß Factum scheint uns der Grund, warum dasselbe nothwendig sich einstellen mußte. Dieser ist kein andrer, als, daß jene wissenschaftliche Ansicht eine Grundregel der Pädagogik vom Leichten zum Schwerern, vom Einfachen und Klaren zum Zusammengesetzten und Verwickelten fortzuschreiten, nicht allein übersehen, sondern gradezu umgekehrt hatte. Mag man immerhin sagen und mit Grund sagen: Was ihr die regelmäßige Grammatik nennt, ist grade die unregelmäßige; denn ursprünglich waren die Formen, z. B. die jetzt im Homer als Abweichungen von der Regel erscheinen, die Regel und die jetzige die Ausnahme; diese Täuschung muß aufgehoben werden: so kann man das zugeben, muß aber auch dagegen behaupten: ihr könnt das nicht mehr in ein so einfaches, regelmäßiges System bringen, als die neuere Grammatik. Mag es ferner wahr seyn, daß die Einfachheit und Regelmäßigkeit dieser nur ein Vorzug ihrer Armuth sey, so ist es und bleibt es nicht minder wahr, daß eben diese Armuth sie für den Anfang pädagogisch vorzüglicher macht. Dasselbe möchte Alles, nur noch strenger in Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache gelten; besonders wenn wir den Hauptzweck desselben nicht aus den Augen verlieren wollen. Denn für die Muttersprache hat die Grammatik, außerdem daß sie als Mittel zur Sprachrichtigkeit, zur Sicherheit im sprachrichtigen Gebrauch der Sprache zu gelangen dient, vorzugsweise ein logisches Interesse, und zwar ein praktisch-logisches. Die philosophisch-historische Betrachtung und Ergründung der Sprache und ihrer Grammatik nicht als eines Factums, nicht als eines, bis auf einen gewissen Punct fertigen Systems, sondern als eines werdenden Organismus (sofern der Ausdruck uneigentlich genommen wird) ist zwar

---

welches die hauptsächlichsten Objecte der Philosophie zwar kurz, aber in einer edlen, alles Ruhmes würdigen Popularität abhandelt.

von ungemeinem, vielleicht höherem Interesse; aber dieses Interesse ist ein reinwissenschaftliches. Und es kann nicht oft genug wiederholt werden, daß das wissenschaftliche Interesse an und für sich und unmittelbar kein pädagogisches ist. Beide berühren sich und sollen im wahrhaft und gründlich gebildeten Lehrer ihren Einigungspunct haben; aber wo das wissenschaftliche Interesse aufhört, da fängt das pädagogische erst an. Der Lehrer hat nur die gewonnenen Resultate wissenschaftlicher Forschung für die pädagogigsche Anwendung zu benutzen und abgesehen von der Form, welche die Wissenschaft als solche verlangt, die pädagogische Form in's Auge zu fassen. Da es selten Jemandem gegeben ist, zweien Herren gut zu dienen, so wird es in den meisten Fällen wünschenswerth seyn, daß der Pädagog als solcher nicht wissenschaftlicher Forscher ist; die Gefahr, das wissenschaftliche Interesse höher zu stellen, als das pädagogische, ist dann gewöhnlich zu groß. Doch soll er hinreichend wissenschaftlich gebildet und fähig seyn, fortwährend Kenntniß von den Forschungen auf dem Gebiete solcher Wissenschaften zu nehmen, deren pädagogische Behandlnng ihm obliegt. Das vorwiegende Interesse für die Wissenschaft als solche hat auch die so eben ausgesprochene Ansicht, daß die Grammatik der Muttersprache vorzüglich ein logisches Interesse habe, mißdeutet und nun gemeint, es müsse die Grammatik auch für den Unterricht streng logisch begründet und namentlich der Satzlehre eine Logik im Kleinen vorangeschickt werden. Davon kann jedoch nicht die Rede seyn, nur davon, daß die Anordnung der Grammatik und die Entwickelung und Behandlung ihrer einzelnen Gegenstände von logischem Geist durchdrungen, daß das Treiben der Grammatik, indem es mit grammatischen Formen und Regeln und Gesetzen bekannt macht, logisch richtiges Denken übe. Wie das gemeint sey, davon später. Hier wurde des logischen Interesses vorläufig nur erwähnt, sofern es dem historisch-philosophischen gegenüber geltend gemacht werden sollte.

Das Betreiben der Grammatik auf Schulen verhält sich zum wissenschaftlichen, wie Statistik sich zur Geschichte der materiellen und socialen Cultur der Staaten verhält. Sie hat den gegenwärtigen Zustand, in seinen Theilen und nach dem Zusammenhange dieser unter einander, zu behandeln und die darin zu Tage kommenden Principien hervorzuheben, an sie Alles zu knüpfen, nicht dieselben philosophisch zu erklären und historisch zu zeigen, wie sie geworden.

Aber wenn nun der Zweck des Unterrichts der ist, die Fertigkeit und Kunst der sprachlichen Darstellung zu befördern, — welche Methode führt denn zu diesem nothwendigen und vernünftigen Ziele? Daß es mit dem lateinisch-grammatischen Verfahren so wenig als mit dem historisch-grammatischen etwas ist, haben wir gesehen. Sollen wir überhaupt mit sogenannter Grammatik, mit Sprachregellehre anfangen und nach und nach zu rhetorischen Übungen übergehen? Welche Frage? Giebt es denn einen wahren, wirklich vorhandenen Übergang von der Grammatik zur Rhetorik? Von der Formenlechre zur Syntax nnd von der Syntax zum Styl? Man ist neuerdings dieser Meinung gewesen, und in derselben hat man Satzbau-, Satzformen- und Regellehre an die Spitze alles Unterrichts gestellt, oder vielmehr sie zum Mittelpunct gemacht. Mit dem meisten Glück ist dieses bekanntlich von Herling durchgeführt worden. Und es ist nicht zu läugnen, daß man auf diese Art sehr gut Sätze und Perioden bilden und grammatisch mit einander verbinden lernt, besser, als auf irgend eine andere Weise. Aber seltsam! Derselbe scharfsinnige Mann, welcher erkannte, daß der Gebrauch der Redetheile und selbst die ganze Formenlehre nur im Satz und aus dem Satz zu erkennen und zu erlernen seyen, scheint übersehen zu haben, daß die Sätze, wenigstens ihre Verbindungen zu einem Ganzen, sich erst recht verstehen lernen lassen im Aufsatz. Herling giebt uns von vornherein zu, daß jeder Aufsatz ein explicirter Satz sey; denn

jeder rechte Aufsatz enthält einen Grundgedanken, also einen Grundsatz, der nach einigen Hauptrücksichten und Beziehungen ausgeführt ist. Hieraus folgt aber nicht, daß für den Aufsatz der Anfang ein Satz sey, daß man von dem Satz zum Aufsatz komme, von der Satzlehre zur Aufsatzlehre, so wenig als von der Wortlehre zur Satzlehre; obgleich man auch sagen kann: der Satz ist ein explicirtes Wort, nämlich ein Verbum. Sollen wir also vielleicht vom Aufsatz ausgehen und mit Declination und Conjugation, mit der Betrachtung der Redetheile schließen? Wenn man einem nur in linienartiger Consequenz sich gefallenden, aber eben deßhalb auch der Einseitigkeit Preis gegebenen Verstande folgen will; so könnte man unbedingt mit „Ja“ antworten. Auch ist, wenn man die paradoxe Art sich auszudrücken nicht in Abrechnung bringt, diese Antwort schon von Jacotot gegeben worden. Derselbe beginnt mit Lesung und Studium eines Buches, des Telemach, und sagt: Die Grammatik ist das letzte, womit sich der Sprachunterricht zu befassen hat. Wer bei dem Ausdruck stehen bleibt oder nur einzelne Ausführungen der damit bezeichneten Ansicht berücksichtigt, kann diese leicht durch Consequenzmacherei in's Lächerliche ziehen. Aber daß Jacotot es selber nicht einmal so gemeint hat, geht schon daraus hervor, daß er nicht mit dem Leseunterricht und der Lautlehre schließt, sondern mit jenem anfängt. Denn das wäre eben die lächerliche Extremität, etwa mit demosthenischen Reden und deren Nachbildung anzufangen und mit dem Alphabet zu schließen. Das ist aber auch, wie gesagt, keineswegs Jacotot's Meinung und noch weniger die des Verfassers dieser Zeilen. Das Richtige der Jacotot'schen Ansicht, dem ich huldige, wenn es auch Jacotot selbst nicht für das Richtige seiner Ansicht hielte, scheint mir aber Folgendes zu seyn: Es ist für allen Sprachunterricht, besonders aber für den in der Muttersprache, von der höchsten Wichtigkeit, jenem Wahn entgegenzuarbeiten, als sey auch der kleinste Aufsatz nur

eine Zusammensetzung der Redetheile und Sätze zu einem Ganzen, und nicht vielmehr der Ausdruck einer Reihe von Vorstellungen und Gedanken, die aus einer Grundvorstellung, aus einem Grundgedanken hervorgehend, sich um denselben, als ihren Mittel- und Lebenspunct, reihen. Darum gehe man von kleinen Aufsätzen, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Betrachtungen ꝛc. aus, selbst wo es darauf ankommt, ganz formelle, sogar grammatische Einzelnheiten zu entwickeln. Nicht das abgerissene Reden und Schreiben in einzelnen, gar nicht, oder locker, oder falsch verbundener Gedanken und Sätze ist es, was die Schule zu lehren hat, sondern grade das zusammenhangende, wohlgeordnete und wohlverbundene Reden und Schreiben. Auch deßhalb werde allem Sprachunterricht, wenn auch nicht ein umfängliches Buch, doch eine Sammlung kleinerer, immer größer und bedeutender werdender stylistischer Ganzen zu Grunde gelegt, an ihnen, oder doch in Bezug auf sie alles Sprachunterrichtliche entwickelt, nicht auf einmal, sondern nach und, nach Bedarf, neben einander. Hiebei setze ich voraus, daß nicht alle, aber viele stylistische Ganze, an denen dergleichen entwickelt werden soll, dem Gedächtniß eingeprägt worden sind. Man verwundert sich vielleicht, daß ich sogar die Gedächtnißplage der Jacotot'schen Methode annehme. Aber erstlich geschieht dieß nur zum Theil und dann hat es seine guten Gründe. Erstens im Allgemeinen, weil das Gedächtniß nicht genug geübt werden und dann, weil das nicht zweckmäßiger, als durch Erlernung stylistischer Ganzen geschehen kann. *) Dieß gewährt sogleich noch für's Denken den Vortheil, daß man sich gewöhnt, eine Reihe von Vorstellungen im Zusammenhange festzuhalten, und dadurch überhaupt, zu-

*) Gleichwohl gilt dieß nicht vom Liederlernen, worüber schon Göthe treffend geäußert hat, daß es von Knaben nur als mechanisches Sylbenfall- und Reimspiel behandelt werde.

sammenhangend zu denken: eine Fertigkeit, die so Wenigen eigen ist, weil sie Niemand, den nicht Talent und Neigung dazu leiten, sich erwirbt. Man hat Fichte'n gewiß noch nicht vorgeworfen, daß er nicht zusammenhangend zu denken verstanden habe; aber man weiß auch, daß er als Knabe, von natürlichem Gedächtniß begünstigt, sich darin eine große Fertigkeit erworben hatte, Predigten, die er gehört hatte, nicht etwa aufzuschreiben, sondern aus dem Gedächtniß so treu wie möglich wieder herzusagen. Was Fichte'n von Natur und unter regelmäßiger Übung im Memoriren von Liedern und Gebeten, wozu ihn sein Vater anhielt, spielend gelang, dahin kann es jeder, der nur seine gesunden fünf Sinne hat, durch Fleiß bringen; wenn auch nicht dazu, einmal gehörte Predigten zu recitiren, wohl aber, stylistische Ganze mit immer größerer Leichtigkeit unverlierbar auswendig zu lernen. Für den Sprachunterricht gewährt es nun außer dem schon erwähnten Vortheil noch den andern, daß man dadurch und nur dadurch über eine Menge von Ausdrücken, Wendungen, Wort- und Satzverbindungsarten vollkommen Herr wird. Aber weiß nicht Jeder seine Muttersprache? Schon einmal hab' ich mit „Nein" geantwortet und ich berufe mich auf aller Lehrer Erfahrung. Was man liest, versteht man Wort vor Wort, jedes Kind versteht es (sofern der Lesestoff nicht einen über seinen Erfahrungs- und Kenntnißkreis gehenden Inhalt hat); aber wenn es dieses oder jenes Wort, das es versteht, bei andrer Gelegenheit gebrauchen soll, so fehlt es ihm, weil es nicht weiß, daß es dieses Wort weiß. Ebenso und in noch höherem Grade findet dieses Nichthaben und Nichtfindenkönnen bei Wortverbindungen, Redensarten, Satzverbindungen ꝛc. statt. Denn, wie es ihm nicht geläufig und eingeübt ist, zu jedem Begriff, zu jeder Vorstellung das entsprechende Wort in's Bewußtseyn zu rufen; so kann es ihm ohne Übung noch weniger geläufig seyn, zu jedem Gedanken, zu jedem Urtheil die passende Wendung, Redens-

art ꝛc. zu finden. Damit diese Fertigkeit erlangt werde, reicht freilich bloßes Memoriren nicht hin; es muß auch auf das Verständniß der dem Gedächtniß eingeprägten Lesestücke hingearbeitet werden, und zwar auf das Verständniß der Wörter und Worte, wie der Redensarten und Sätze, zuallererst aber des Grundgedankens, der zu finden ist, wenn man den wichtigsten Satz aufsucht. Doch nicht alle Aufsätze sind Abhandlungen, oder Reden, oder belehrende Geschichten, sondern auch rein gegenständliche Beschreibungen, Berichte, Schilderungen. Hier wird natürlich nicht auf einen Grund- und Centralgedanken, sondern auf die wichtigste, oder selbst nur auf die interessanteste Erwähnung, je nach dem Inhalt des Stückes, zu sehen seyn. Denn bei Abhandlungen, Reden, Belehrungen ꝛc. wird nach Auffindung des Grundgedankens auf die Gruppirung der Nebengedanken ꝛc. die Aufmerksamkeit müssen gerichtet werden, bei Erzählungen, Beschreibungen auf die Reihenfolge der Erwähnungen, ob sie in ihrer Wichtigkeit auf- oder absteigend, oder auf- und dann absteigend, je nach dem Zweck der Darstellung, gemacht worden sind. Nach dem gefundenen Gedankengang, nach der zum Bewußtseyn gebrachten Reihenfolge müssen dann über bekannte Gegenstände ähnliche Ausarbeitungen verfertigt werden. Es versteht sich, daß hier überall cum grano salis und nach einer wohlbemessenen Stufenfolge verfahren werden muß. Übrigens habe ich für dieses Verfahren, bei Aufsatzübungen noch eine bedeutende Autorität für mich, — Schillern. In einem, von dessen Schwägerin, der Frau von Wollzogen, mitgetheilten Briefe kommt die Äußerung vor: er sey überzeugt, daß man ein gutes Drama, Trauerspiel ꝛc. machen lernen könne, wenn man das eine oder das andere musterhafte Gedicht der Art sich ganz zu eigen mache: nicht sowohl durch gedächtnißmäßige Auffassung — diese wird natürlich vorausgesetzt —, als durch allseitige Zerlegung, Betrachtung und Wiederaufbau desselben. Hiebei werde man sich

nämlich bewußt, warum der Dichter die Acte, Scenen so und nicht anders geordnet, warum er diese und jene Theile des Grundgedankens durch diese, andere durch andere Personen, bei andern Gelegenheiten ꝛc. ausgesprochen, ja warum er durch das Ganze diesen und keinen andern Ton der Sprache angewendet und selbst für einzelne Äußerungen grade diese und nicht andre Ausdrücke gewählt habe. Und wären wohl Schiller und Göthe so ausgezeichnete Dichter geworden, wenn sie nicht Shakespearen und die Griechen, die französischen und italischen Musterdichter zum Theil auf die angegebene Weise studirt hätten? Zur Aufnahme und Zerlegung, zur Wiederherstellung eines Musters und endlich zur selbständigen Darstellung eines dem Muster nicht unwürdigen, ähnlichen Stylganzen kann und muß also durch den Unterricht, wie ich mir denselben denke, jeder nicht von Natur völlig verwahrloste Mensch gebracht werden. Für den Genius braucht man nicht zu sorgen; der hilft sich selbst, indem er sich, vom geistigen Instinct des Richtigen getrieben, auf ähnliche Art und Weise bildet und über seine Muster hinaus, durch sie angeregt, etwas Neues, seine eigne Natur Offenbarendes, hervorbringt. Ebenso lernt, um ein weniger glänzendes Beispiel anzuführen, der Uhrmacher, Uhren nur machen, indem er zerlegend und wieder zusammensetzend Uhren auswendig und in all' ihren einzelsten Theilen kennen lernt. Und damit Keiner, wiewohl mit Unrecht, von dieser Anführung Gelegenheit nehme, mich einer mechanischen Ansicht vom Lernen und Unterrichten zu zeihen, so frage ich noch: wie lernt der musicalische Componist componiren? Etwa ehe er eine Menge musicalischer Musterstücke so treu in seinem Gedächtniß bewahrt, daß sie ihm so geläufig sind und zu Gebote stehen, wie Andern etwa die Formeln der gebildeten Umgangssprache? Gewiß nicht; aber es wird noch hinzukommen das eifrige, zergliedernde und wiederaufbauende Studiren dieses oder jenes Meisterwerkes in der Partitur. Und fragt nur

wirklich ausgezeichnete Componisten, ob sie es, entweder durch andere belehrt, oder durch sich selbst angetrieben, anders gemacht haben. Namentlich fragt sie, ob sie Generalbaß, die Grammatik und Rhetorik der Musik, eher gelernt, d. h. früher verstanden und wirklich mit Glück und Nutzen anzuwenden gelernt haben, als sie jenen musicalischen Gedächtnißreichthum und das möglichst genaue Verständniß einzelner Meisterwerke sich errungen hatten. Gewiß ist dieß nicht eher der Fall gewesen. Wohl aber wird, wenn anders musicalisches Talent vorhanden ist, manche eigne Composition sich bei jenen musicalischen Gedächtniß- und Verständnißübungen hervorgedrängt, ja künstlerisch vollendet haben.

Wem es befremdlich erscheinen sollte, daß ich meine Ansicht vom Sprachunterricht mit vergleichender Anführung der Bildungsweise zu schönen oder mechanischen Künsten zu unterstützen suche, der möge sich erinnern, daß die Sprache und deren Gebrauch eine Kunst ist, gewiß die höchste, allseitigste, die es außer der, alle umfassenden Kunst des Lebens giebt. Leider hat es das einseitige Studium alter Sprachen und die Basirung alles Sprachunterrichts auf sie dahin gebracht, daß mancher Magister liberalium artium nicht mehr daran denkt, daß Grammatik und Rhetorik zu den sieben freien Künsten gehört, sie vielmehr als Wissenschaften betrachtet und betreibt. Diese Herren sollten überdieß ihren Quintilian besser inne haben, der bei der Beschreibung des zu ertheilenden Sprachunterrichts wahrlich einen ganz andern grammatischen und rhetorischen Unterricht empfiehlt, als der bis jetzt noch beliebte ist. Denn wesentlich will er den Sprachunterricht nicht anders, als wir, betrieben haben. Und durch welche andere Methode, als die des Auswendiglernens und allseitigen lebendigen Aneignens haben die Griechen ihre Sprache und Literatur auf die unerreichbare Höhe gebracht? Und wissen nicht auch Italiener, Franzosen, Engländer ihre Klassiker halb auswendig?

In welchem Maaß und Verhältniß, in welcher Reihenfolge, in welcher Abwechselung und Steigerung alle jene stylistischen Übungen des Auswendiglernens, Zergliederns, Ausziehens, Erweiterns, Nachbildens der Stylstücke vorzunehmen seyen, könnte nur in einem eignen Werke entwickelt, am besten gleich durch ausgeführte Beispiele des unterrichtlichen Verfahrens gezeigt werden. *) Hier muß ich mich auf die Andeutung einiger Grundgedanken beschränken, indem ich nur noch die Bemerkung hinzufüge, daß behufs der freien Nachbildungen der stylistische Unterricht sich an den naturkundlichen und geographischen, an den geschichtlichen und religiösen Unterricht anzuschließen, aus ihnen den Stoff zu entlehnen habe: zum Zeichen, daß die freien Nachbildungen erst eintreten, wenn andere Übungen schon vorangegangen und mit einigem Geschick betrieben worden sind. Fragt man mich, wann die Stylübungen, d. h. ihre Anfänge beginnen sollen, so glaube ich den Zeitpunct als den angemessenen bezeichnen zu dürfen, wo eine gewisse Fertigkeit im Sprechen, Lesen und Schreiben erreicht ist, also etwa im neunten Jahr. Zu schließen sind dieselben erst mit allem übrigen Schulunterricht und ihr Ziel ist: Darstellung der Gedanken in jeder angemessenen Form, in Abhandlungen, Reden und selbst, wo besonderes Talent sich zeigt, in dichterischer Form, immer, versteht sich, mit Bezug auf bestimmte Vorbilder. So würde eine gründliche, alles Wichtige und Schöne würdigende Lectüre einzelner, weniger, aber classischer Werke eben hier einzutreten haben, geeignet, den Geschmack zu bilden uud vor gedankenloser Lesewuth zu bewahren.

*) Vielleicht bin ich in einiger Zeit im Stande, meinen Berufsgeschäften die Muße abzugewinnen, die zur Ausarbeitung eines Werkes erforderlich ist, in welchem nicht allein Stufenfolge und Methode des Unterrichts ausführlicher beschrieben, sondern auch durch Beispiele und deren unterrichtliche Behandlung anschaulich dargestellt wären.

Wer gewöhnt ist, sich Rechenschaft über das Schöne und Vortreffliche zu geben, wird von der brillantirten Gemeinheit nicht geblendet werden.

Aber wo bleibt die Grammatik? Ihre Anfänge können ein Jahr nach dem Beginn der ersten Stylübungen in eigens dazu bestimmten Stunden neben diesen eintreten. Gleichzeitig nicht; weil es vortheilhaft erscheint, wenn schon mehrere Stylstücke auswendig gelernt, einige zergliedert, kürzer oder etwas anders wieder gegeben worden sind. Die schon geläufigen, aber nicht mehr der stylistischen Betrachtung unterstellten Aufsätze sind nun grammatisch zu betrachten. Freilich nicht sogleich in jeder Rücksicht, sondern erst in der einen, dann in der andern, dann in mehreren, endlich erst in jeder oder nur in der höchsten. Obwohl mir nicht unbekannt ist, wie schonungslos Herr Schmitthenner in der Vorrede zu seiner Teutonia über Männer geurtheilt hat, die ihm allenfalls noch an philosophischem Scharfsinn und grammatischer Gründlichkeit gleichkommen; so stehe ich doch nicht an, zum Theil der von ihm verurtheilten Ansicht beizutreten, nach welcher der grammatische Unterricht (nicht die Grammatik als wissenschaftliches Werk) vom Satz auszugehen hat. Doch würde ich dabei so verfahren, daß zuvörderst der Begriff des Satzes aus bekannten, dem Gedächtniß der Schüler geläufigen Sätzen bestimmter Stylstücke entwickelt würde; wobei auf die Hauptbestandtheile des einfachen Satzes Rücksicht zu nehmen und daran die Lehre von den Redetheilen und ihres Begriffs zu knüpfen wäre. Auf den Unterschied von einfachen und zusammengesetzten Sätzen, von Hauptsätzen und Nebensätzen wäre vorläufig nur im Allgemeinen hinzuweisen. Anfangs wären aus den bekannten Stylstücken immer die einfachen Sätze in ihren Hauptbestandtheilen herauszuheben, die Nebenbestandtheile, wie sie sich jenen anschließen, zu bezeichnen, sodann diese, wie jene, als Redetheile, Hauptwörter und Zeitwörter ihrem Begriff und ihren

Arten nach herauszusuchen, zu bestimmen und zu benennen; eben so bald darauf die Nebenredetheile. Leicht knüpft sich hieran wieder die, immer unter Erinnerung und Angabe und Wiedervornahme bekannter Stylstücke aufzufindende Unterscheidung der wandelbaren (declinabeln, conjugabeln) Redetheile von den andern. Der Lehrer gebe den Schülern z. B. auf, dasselbe Hauptwort anzugeben, so oft es mit andrer Endung vorkommt. Plural und Singular wird von diesen anfangs durch einander geworfen werden; die Schüler müssen aber selbst die Sonderung der singularen und plurativen Fallformen vornehmen. Die Fallformen oder Casus werden sodann ihrem allgemeinen Begriff nach zur Erkenntniß gebracht werden können durch Vergleichung der von den Schülern aufgefundenen Wortverbindungen, in welchen sie vorkommen. Ebenso wird die Verschiedenartigkeit der Singular- und Pluralbildung sowie der Fallformen den Schülern zum Bewußtseyn gebracht, indem der Lehrer sie die Wörter verschiedener Declinationen in all' ihren Formen zusammenstellen läßt. Hier ist der Punct, wo das Declinationssystem aufzustellen, dann aber auch, ohne daß es Frohnarbeit wäre, fest einzuprägen ist. Nicht anders wird Begriff und System der Conjugation unter Anleitung des Lehrers, der freilich nach wohlüberdachtem Plan, ohne aber diesen selbst zu dociren, verfahren muß, von den Schülern selbst zu suchen, größtentheils zu finden, endlich aber erst in vollendeter Form zu geben und von ihnen einzuprägen seyn. Es ist hiebei nicht zu vergessen, daß neben diesen Übungen die stylistischen nicht aufhören dürfen. Der ganze etymologische Theil der Grammatik wird auf diese Weise mit Auswahl durchgearbeitet und selbst dieser Abschnitt des grammatischen Unterrichts bietet Gelegenheit zu Stylübungen, namentlich im Satzbilden dar, indem Begriffsbestimmungen, Regeln 2c. in anzugebenden Satzformen ausgedrückt werden müssen. Hieran schließt sich dann die Rectionslehre von selbst an, ja sie muß als Lehre vom Ge-

brauch der Casus, Tempora und Modus im Allgemeinen hier schon berührt worden seyn. Eine Vorbereitung auf Periodenlehre und höhere Syntax, die zuletzt eintritt, ist, wenigstens auf einen wesentlichen Theil derselben, schon in der Wortbegriffs- und Wortbedeutungslehre, von denen jene bei den Redetheilen, diese als ein Theil der Stylübungen vorkommt, gegeben worden. Für alle die grammatischen Übungen bieten nun die Arbeiten Herling's, Schmitthenner's, Becker's in wissenschaftlicher Hinsicht, die von Heise, Heinsius, Harnisch, Krause, Stephani, Graßmann, Diesterweg, Rossel, Scholz, Stern und Gersbach etc. in pädagogischer Hinsicht, theils vortreffliche, theils schätzbare Hülfsmittel dar; sie sind aber alle nicht unmittelbar zu benutzen. Gut ist es gleichwohl, wenn der Lehrer irgend eine dieser Grammatiken zum Grunde legt, um die Schüler die erkannten Regeln aufsuchen und in bestimmter Form merken zu lassen. Für gelehrte Schulen möchten die drei Zuerstgenannten, für andere die andern nach Bedarf gewählt werden; wenn der Lehrer nicht selbst eine Grammatik verfaßt hat oder zu verfassen im Begriff steht. Daß die deutsche Grammatik auf diese, freilich nur flüchtig angedeutete Art, als integrirender Theil des gesammten, auf sprachliche Darstellungskunst sich beziehenden Unterrichts in der Muttersprache betrieben, zugleich ein wahres Verstandes- und Vernunftbildungsmittel und zwar von einer Vortrefflichkeit sey, wie sie kein andrer Sprachunterricht, der nothwendig den fremden Stoff und die fremde Form vorzugsweise als solche und weniger ihrem Begriff und Geist nach zu behandeln hat, zu erreichen im Stande ist: das kann wohl von Unbefangenen und Urtheilsfähigen unmöglich in Abrede gestellt werden. Weder der Vorwurf des Mechanischen, noch des zu Abstracten, also die Geisteskräfte Überbietenden kann der angedeuteten Methode gemacht werden. Die Jugend verliert dabei nie den sichern Boden eines ihnen durchaus Geläufigen, Vertrauten, Erkennbaren. Jeder Be-

griff, den sie gewinnt, hat in vielen, ihnen bekannten Vorstellungen Leib und Leben; man muthet ihr nicht zu, sich auf etwas zu besinnen, etwas zu suchen, was ihr nicht wirklich gegenwärtig wäre, was sie nicht finden könnte, wenn sie nur aufmerken will. — Jene auf den Sprachunterricht angewendete heuristische Methode aber, welche die Schüler vor der Zeit, d. i. vor der Zeit, da wenigstens die natürliche Mannbarkeit schon eingetreten ist, nöthigen will, ohne beständige Rücksichtnahme auf ein Bestimmtgegebenes und zugleich der Vorstellung Gegenwärtiges, Vorstellungen, Begriffe, Gedanken und ihre Darstellung zu erfinden, oder wie man es richtiger bezeichnen kann, aus den Fingern zu saugen, verleitet die Kinder, so hart es auch klingen mag, so gut wie jene vom Abstracten ausgehende, zu einer Art von geistiger Selbstbefleckung, die in Verbindung mit leiblicher Treibhauspflege gewiß Theil an der immer auf's Neue sich erzeugenden leiblichen Selbstbefleckung, dem Krebs des Jugendlebens, hat. — Nur gegen die Ausführbarkeit könnten Zweifel erhoben werden; diese sind aber nur durch die Ausführung selbst, durch die That, durch Werke, nicht durch Worte zu bekämpfen.

Es bleibt mir nur noch übrig, anzugeben, welche Stelle meiner Meinung nach der Unterricht in der Muttersprache unter den übrigen Unterrichtsgegenständen einzunehmen habe. — Der müßte mit geringer Aufmerksamkeit bis hieher gelesen haben, den es befremdete, daß ich kein Bedenken trage, ihr die erste in jeder Beziehung anzuweisen, und zwar namentlich die erste Stelle in allem Sprachunterricht. Der Unterricht in der Muttersprache sey der erste der Zeit, dem Range und also auch der Dauer nach. Er eröffne allen Sprachunterricht, nicht etwa bloß als Lese- und Schreibeunterricht, sondern als eigentlicher Sprachunterricht, trete nie vor einem andern zurück, sondern bleibe jedem immer um einen ganzen Cursus voraus. Weder lateinischer Unterricht auf gelehrten, noch etwa fran-

zösischer auf Realschulen fange an, ehe nicht wenigstens ein zweijähriger Cursus in der Muttersprache vollendet ist. Freilich werden dann die Knaben am Ende erst im eilften, vielleicht gar erst im zwölften und dreizehnten Jahr Latein oder Französisch beginnen, aber auch nur, um es dann in zwei Jahren schneller und besser zu lernen und weiter zu kommen, als ohne die Vorbereitung durch den Muttersprachunterricht in vier, fünf oder sechs Jahren. Es soll überdieß gar Niemand irgend eine fremde Sprache zu erlernen anfangen, als bis er sich entschlossen hat, einen Beruf zu ergreifen, zu welchem sie, gleichviel, ob ein allgemeines, oder besonderes, wenn nur ein unumgängliches Bildungsmittel, — zu welchem deren Erlernung Pflicht oder Tugend ist. Die Selbstüberwindung, welche das Erlernen fremder Sprachen von Allen erheischt, die nicht Papagaien- und Staarmatznaturen haben, kann erst im höheren Knabenalter eine wahre seyn, weil sie nur bei einem gewissen Grade entwickelten Selbstbewußtseyns überhaupt möglich ist. Endlich würde, wenn durch einen zweckmäßig eingerichteten Muttersprachunterricht die Muttersprache erst, wie Jean Paul Friedrich Richter schon verlangt hat, zur Sprachmutter erhoben wäre, eine anstrengende, aber nicht quälende, und nichts desto weniger schnell und sicher zum Ziele führende Methode sich von selber einstellen. Man würde das Wahre an Jacotot's und Hamilton's Methoden erkennen und dieses Wahre mit eben so großem und segensreichen Erfolge anwenden, wie jetzt das Wahre der Bellankaster'schen Methode in Holstein und Dänemark erkannt ist und mit segensreichem Erfolge angewendet wird.

„Keine Schule ist gut," sagte schon Herder 1769 *), „wo das Lateinische nicht, wie eine lebendige Sprache, gelernt

*) Ideal einer Schule. 10 Bd. zu Philosophie und Geschichte. p. 329. u. s. f.

wird. —" „Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen: schön! Sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupid. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Deklinationen, Conjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen?! Er sieht nichts, als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat nichts gelernt. Man sage nicht, die todten Gedächtnißeindrücke, die er hier von der philosophischen Form einer Sprache bekommt, bleiben in ihm und werden sich zeitig genug entwickeln. Nicht wahr! Ich habe auch Anlage zur Philosophie der Sprache, aber was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt? Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache."

Ein andermal komme ich auf diese merkwürdige Abhandlung Herder's zurück, die mit Unrecht vergessen und unbeachtet ist.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Mönnich, Wilhelm Bernhard,

Pädagogische Blätter

Bd.: 1

Nürnberg (1832)

Paed.th. 3059-1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763548-6